

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ana Laura Martinez Tessore

Crianças e cidadania digital: fundamentos para a integração curricular da cidadania digital na
educação básica

SÃO PAULO

2023

Ana Laura Martinez Tessore

Crianças e cidadania digital: fundamentos para a integração curricular da cidadania digital na
educação básica

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Profa. Dra. **Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**.

SÃO PAULO

2023

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Martinez Tessore, Ana Laura
Crianças e cidadania digital: fundamentos para a integração
curricular da cidadania digital na educação básica. / Ana
Laura Martinez Tessore. -- São Paulo: [s.n.], 2023.
135p. ; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação:
Currículo.

1. Cidadania digital. 2. Educação básica. 3. Inclusão
digital. 4. Educação cidadã. I. Bianconcini de Almeida,
Maria Elizabeth. II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação:
Currículo. III. Título.

CDD

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, a Profa. Elizabeth de Almeida, que acompanhou esse processo com uma combinação de rigor acadêmico e acolhimento que nunca esquecerei. Aos integrantes da banca, Profa. Cristina Ponte e Prof. Fernando de Almeida, por compartilhar com tanta generosidade suas preciosas sugestões, que espero ter honrado. Minha gratidão para Cida, pelo seu profissionalismo e calidez. Gostaria de mencionar também a Irani Gerab, cuja amizade e luz recebi como presentes inesperados durante a cursada do mestrado: você fez a diferença para que eu conseguisse seguir em frente.

Agradeço e reconheço o apoio do Cetic.br | NIC.br, na pessoa de Alexandre Barbosa, por estimular e viabilizar a realização deste Mestrado, e aos colegas do Cetic.br, que também foram importantes apoios neste percurso. Todos, mas especialmente Javiera, cuja generosidade ainda me comove; Daniela, com quem discuti ideias iniciais para este trabalho e de quem colhi palavras de alento em momentos chaves; e Storino, cuja companhia silenciosa ajudou a me sustentar durante as longas horas pós-expediente para poder avançar na escrita deste trabalho, quase tanto quanto seu estoque de barras de cereal. Agradeço a Mariana e Luiza pelo esforço de realizar a revisão deste trabalho com qualidade nos prazos exíguos que lhes propus. “Muchas gracias” por terem editado meus portunhóis com profissionalismo e carinho.

Um agradecimento especial à minha mãe, Mary, e minha sogra, Lenira, pela confiança e apoio permanentes. Lenira realizou, extraoficialmente, a primeira revisão bibliográfica para este trabalho quando, por iniciativa própria, decidiu revisar sua enorme coleção de revistas de educação dos anos 80 e 90 e me entregou, triunfante, um conjunto de artigos cujo fio condutor era ter algo a ver com “computador”. Neles descobri a entrevista de uma novíssima professora, Beth de Almeida, já pautando discussões que retomei nestas páginas.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro de vida, Duane, pelo apoio constante, por sobrelevar com leveza a sobrecarga de cuidados que involuntariamente impus em você, sem que tenha jamais me feito sentir mal por isso. Ao meu Gaelito, pelo esforço de tentar entender, com seus cinco aninhos, porque a mamãe estava com a porta fechada. Vou demorar muito tempo para ficar em dia com as horas de brincadeira que fiquei te devendo, mas prometo que eu vou. Obrigada!

RESUMO

MARTÍNEZ TESSORE, A. L. **Crianças e cidadania digital**: fundamentos para a integração curricular da cidadania digital na educação básica.

A cidadania digital tem ganhado destaque tanto na literatura acadêmica quanto no desenho de políticas educacionais (Claro *et al.*, 2021; Cobo, 2019b; Cortesi *et al.*, 2020). No entanto, sua fragmentação conceitual e de abordagens é tão grande que pode limitar o acúmulo de conhecimento sobre o assunto, bem como a tomada de decisão em política educacional (Cobo, 2019a; Jæger, 2021). Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar diferentes concepções de cidadania digital e propor uma fundamentação para sua inclusão curricular na educação básica, visando superar algumas limitações presentes nas concepções predominantes (Livingstone; Third, 2017; Ponte, 2020). A abordagem metodológica escolhida é multimétodo e combina: a revisão integrativa da literatura recente sobre o tema; a análise documental aplicada às estratégias nacionais em cidadania digital vigentes no Cone Sul, com foco no caso do Uruguai, e a análise dos documentos disponíveis no Brasil a respeito. O texto está organizado em quatro partes. A primeira contextualiza o problema sob estudo, descrevendo os principais desafios associados ao funcionamento atual do ecossistema digital e a situação de crianças e adolescentes em termos de inclusão digital. A segunda estuda o conceito de cidadania digital na diversidade de concepções e abordagens disciplinares presentes na literatura acadêmica. A terceira identifica os fundamentos sobre os quais poderia se sustentar a inclusão da cidadania digital no âmbito curricular da educação básica, tratando da questão dos direitos humanos e vinculando-os às discussões sobre cidadania digital. A quarta parte apresenta como a cidadania digital está sendo trabalhada no âmbito educacional no Cone Sul. No caso do Brasil, discutem-se os marcos normativos e curriculares vigentes, nos quais poderia se ancorar a integração curricular da cidadania digital. Conclui-se com uma reflexão sobre a necessidade de integrar campos de conhecimento e de prática conceitualmente próximos da cidadania digital, mas que não têm apresentado desenvolvimentos convergentes (Pangrazio; Sefton-Green, 2021), sendo eles principalmente o dos Direitos Humanos, o das habilidades digitais e o da cidadania. Destaca-se a importância de adotar um marco conceitual abrangente e consistente para abordar a cidadania digital, que permita superar a ênfase no uso seguro e no comportamento “adequado” no ambiente digital, integrando perspectivas e contribuições das abordagens críticas da cidadania digital.

Palavras-chave: cidadania digital. educação básica. currículo. crianças. adolescentes. inclusão digital. direitos humanos. educação cívica. educação cidadã.

ABSTRACT

MARTÍNEZ TESSORE, A. L. **Children and digital citizenship**: foundations for a curricular integration of digital citizenship in basic education.

Digital citizenship has gained prominence in both academic literature and in the design of educational policies (Claro et al., 2021; Cobo, 2019b; Cortesi et al., 2020). However, its conceptual and methodological fragmentation is so prominent that it can limit the accumulation of knowledge on the subject, as well as decision-making in educational policy (Cobo, 2019a; Jæger, 2021). In this context, this dissertation has the objective of analyzing different conceptions of digital citizenship and proposing a foundation for its curricular inclusion in basic education, aiming to overcome some limitations of the predominant conceptions (Livingstone; Third, 2017; Ponte, 2020). The chosen methodological approach is multimethod and combines: an integrative review of recent literature on the topic; document analysis applied to current national strategies in digital citizenship in the Southern Cone, with a focus on the case of Uruguay, and the analysis of curricular frameworks available in Brazil on the subject. The text is organized into four parts. The first contextualizes the problem under study by describing the main challenges associated with the current functioning of the digital ecosystem and the situation of children and adolescents regarding digital inclusion. The second studies the concept of digital citizenship in the diversity of conceptions and disciplinary approaches present in the academic literature. The third identifies the foundations on which the inclusion of digital citizenship in the curricular scope of basic education could be justified, addressing the issue of Human Rights and linking them to discussions about digital citizenship and digital skills. The fourth part presents how digital citizenship is being addressed in the educational context in the Southern Cone. In the case of Brazil, the normative and curricular frameworks in force are discussed, on which the curricular integration of digital citizenship could be anchored. The conclusion reflects on the need to integrate fields of knowledge and conceptual practice that are conceptually close to digital citizenship but have not presented convergent developments (Pangrazio; Sefton-Green, 2021), primarily those of Human Rights, digital skills, and citizenship. The importance of adopting a comprehensive conceptual framework to address digital citizenship is emphasized, allowing for overcoming the emphasis on safe use and “appropriate” behavior in the digital environment by integrating perspectives and contributions from critical approaches to digital citizenship.

Keywords: digital citizenship. basic education. curriculum. children. adolescents. digital inclusion. human rights. civic education. citizenship education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGESIC Agência para o Governo Eletrônico e a Sociedade da Informação e o Conhecimento
ANEP Administração Nacional de Educação Pública
ARPANET Advanced Research Projects Agency Network
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETIC.br Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.br Comitê Gestor da Internet no Brasil
CINE Classificação Internacional Normalizada da Educação
CLACSO Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
DCNEB Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EUTIC Encuesta de Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación
FLACSO Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais do Uruguai
GTCD Grupo de Trabalho Cidadania Digital
IA Inteligência Artificial
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICILS International Computer and Information Literacy Study
IDI Índice de Desenvolvimento das TIC
IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INAF Indicador de Alfabetismo Funcional
INEED Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INDDHH Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo
ISTE International Society for Technology in Education
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE London School of Economics
MEC Ministério da Educação
MERCOSUL Mercado Comum do Sul
MJSP Ministério da Justiça e Segurança Pública
NIC.br Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU Organização das Nações Unidas

PIEC Programa de Inovação Educação Conectada

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE Plano Nacional de Educação

PNED Política Nacional de Educação Digital

PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

REA Recursos Educacionais Abertos

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SESC Serviço Social do Comércio

TDIC Tecnologias digitais de informação e comunicação

TIC Tecnologias da informação e comunicação

UCU Universidade Católica do Uruguai

UDELAR Universidade da República

UIT União Internacional de Telecomunicações

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UTEC Universidade Tecnológica do Uruguai

WWW World Wide Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos e justificativa.....	12
1.2 Abordagem metodológica	15
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	20
2.1 Ecossistema digital e cidadania: uma relação complexa.....	20
2.2 Inclusão digital na América Latina: avanços e pendências	28
2.3 Crianças e Internet: interesses em comum no pano de fundo de profundas desigualdades	31
3 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA DIGITAL	35
3.1 Revisão da literatura internacional	35
3.1.1 Primeiras concepções	35
3.1.2 Segunda corrente: cidadania digital como princípio habilitante do exercício de outros direitos.....	37
3.1.3 Terceira corrente: cidadania digital e novas formas de participação.....	38
3.1.4 A cidadania digital e sua diversidade de concepções nas diversas disciplinas	43
3.1.5 A abordagem unidimensional da cidadania digital	46
3.1.6 A abordagem multidimensional da cidadania digital	48
3.1.7 A abordagem crítico-radical da cidadania digital.....	48
3.2 Revisão bibliográfica no âmbito da América Latina.....	51
3.3 Revisão bibliográfica no âmbito do Brasil	54
3.4 Contribuições da UNESCO à conceituação da cidadania digital	56
3.5 Discussão	58
4 CIDADANIA DIGITAL E CURRÍCULO	63
4.1 A cidadania e suas conexões com a democracia e os direitos humanos.....	64
4.1.1 Cidadania e democracia.....	64
4.1.2 Democracia, identidades e novas formas de participação	67
4.1.3 Cidadania e direitos humanos.....	68
4.2 Cidadania digital e currículo	72
4.2.1 Qual currículo para a cidadania digital?.....	73
4.3 Peças para inclusão curricular da cidadania digital na educação básica.....	78
4.3.1 Para além de posicionamentos tecnicistas e tecnofóbicos.....	79
4.3.2 Superar a noção de nativo digital	81

4.3.3 A perspectiva da interseccionalidade	84
5 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DIGITAL NO CONE SUL	88
5.1 O caso do Uruguai	88
5.1.1 Contexto socioeconómico e qualidade democrática.....	88
5.1.2 Panorama da inclusão digital no Uruguai.....	89
5.1.3 A educação no Uruguai	91
5.1.3.1 <i>Organização e funcionamento do sistema nos níveis de Educação Inicial, Primária e Secundária</i>	94
5.1.4 A educação em cidadania no Uruguai	95
5.1.5 A estratégia nacional em cidadania digital do Uruguai	96
5.2 O contexto brasileiro	101
5.3 Caminhos para a inclusão da cidadania digital na educação brasileira.....	103
5.3.1 O marco normativo: fundamentos presentes na normativa brasileira, regional e internacional para a inclusão da cidadania digital no currículo escolar	103
5.3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	105
5.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6.1 Reflexão final	122
REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Enquanto a versão final desta dissertação é escrita, explode a guerra entre Israel e Hamas. No meio ao massacre sofrido por milhares de civis, aumenta meteoricamente a circulação de notícias falsas e comentários de uma crueldade inusitada. No Cone Sul, com a proximidade do segundo turno das eleições presidenciais na Argentina, um grupo de importantes organizações da sociedade civil — entre elas, Anistia Internacional, centros de pesquisa, fundações que trabalham com questões de democracia e poder cidadão — publicam um chamado à população, intitulado “A democracia se melhora com mais democracia”. O comunicado expressa profunda preocupação pela forma como está se desenvolvendo a disputa eleitoral, em meio a violência política e discursos de ódio, combinados com a regressão a ideias do adversário político como um inimigo a destruir, e convoca a não “jogar pelo ralo” a democracia construída nos 40 anos pós-ditadura.

Paralelamente, surgem sinais claros de que uma reação diante do atual funcionamento do ecossistema digital não pode mais ser adiada: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprovou um plano de ação para a regulamentação das plataformas digitais. Resultado de um processo de consulta de escala sem precedentes no sistema das Nações Unidas (ONU), com mais de 10.000 contribuições de 134 países coletadas ao longo dos últimos dezoito meses, o documento descreve os princípios que devem ser respeitados e as medidas que precisam ser implementadas por todas as partes interessadas: governos, autoridades reguladoras, sociedade civil e as próprias plataformas digitais. A UNESCO apoiará os Estados-Membros na transposição dos princípios deste plano para as suas próprias leis e regulamentos. No âmbito da regulamentação de plataformas, essa é a primeira iniciativa orientada à ação e com possibilidades de ser escalada em nível mundial de que se tenha notícia.

Ao mesmo tempo, no Brasil, cria-se a Secretaria de Direitos Digitais, uma nova estrutura no marco do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), que será responsável por proteger os direitos e liberdades públicas diante dos impactos da transformação digital, considerado crucial para a defesa da ordem jurídica, dos direitos e das garantias constitucionais. A nova Secretaria ficará responsável pela proposição de medidas que tornem o ambiente *online* mais seguro para os usuários. Além disso, atuará na formulação e implementação de ações de proteção de direitos no ambiente digital, incluindo políticas de apoio e proteção às vítimas de crimes digitais, e trabalhará em legislação relativa à proteção de dados.

Por fim, no pequeno-grande Uruguai, está aberta a consulta pública para analisar a nova versão da Estratégia Nacional de Cidadania Digital (2024-2028). Com sincronidade

insuperável, tive a honra de ser convidada para participar dessa consulta enquanto estava imersa em reflexões sobre o assunto, ao tempo que analisava a versão 2020-2023 da estratégia para completar o Capítulo 5 desta dissertação.

A escolha pela abordagem conceitual e educacional da cidadania digital me permite articular três esferas de interesses: os pessoais — inquietações como cidadã —, os desenvolvidos em vinte anos de atuação como Socióloga especializada em Educação — dos quais os últimos 15 ocorreram na intersecção destes dois campos com um terceiro, o das políticas digitais — e, por fim, os da agenda de pesquisa da organização onde atuo profissionalmente, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) — centro de Categoria II da UNESCO. Colocar a pesquisa e as reflexões no âmbito da cidadania digital me permite, ainda, pensar em marcos conceituais e de intervenção dependentes da educação e não da infraestrutura tecnológica, de modo que podem ser considerados em todos os tipos de escolas, e não apenas naquelas que contam com dispositivos e conexão à Internet para os alunos.

1.1 Objetivos e justificativa

A pergunta norteadora deste trabalho, que enquadra todas as demais, é: quais são os fundamentos para a integração curricular da cidadania digital na educação básica?

Partindo desta pergunta principal, a pesquisa tem por objetivo responder às seguintes perguntas específicas:

- Quais são os principais marcos conceituais disponíveis para conceber a cidadania digital no mundo e na América Latina, incluindo o Brasil?
- Quais são as principais dimensões abordadas e as lacunas nos marcos disponíveis?
- Quais são as tendências nas estratégias nacionais de educação em cidadania digital no Cone Sul?
- Que outras dimensões e perspectivas deveriam ser consideradas visando a inclusão curricular da cidadania digital na educação básica?

Assim, o objetivo deste trabalho é compreender em profundidade a questão da cidadania digital, nas diversas vertentes que coexistem para conceitualizá-la, com o propósito de contribuir com subsídios para revitalizar as maneiras em que a cidadania digital pode ser abordada no âmbito educativo, visando a construção de cidadania crítica e participativa no contexto digital. Concretamente, esta dissertação procura identificar as abordagens disponíveis

no âmbito acadêmico e as lacunas existentes, bem como refletir sobre suas implicações para a inclusão curricular da cidadania digital na educação básica.

Para tanto, neste trabalho procuro integrar três elementos: os aspectos mais significativos dos construtos teórico-conceituais disponíveis para conceber a cidadania digital; a análise do contexto — isto é: a situação atual da inclusão digital de crianças e adolescentes na América Latina, as capacidades e vulnerabilidades específicas que moldam o modo como elas participam no ambiente digital e como entendem sua própria participação *online*; e as tendências identificadas nas estratégias mais relevantes em cidadania digital implementadas no Cone Sul, para concluir sobre as dimensões e perspectivas relevantes a se considerar visando a inclusão curricular da cidadania digital na educação básica na América Latina.

No contexto de um acesso à Internet disponível para amplos segmentos da população e com a massificação — embora desigual — das tecnologias digitais no final do século XX e início do século XXI, surge a preocupação com a qualidade da participação da cidadania nesse âmbito. De acordo com Choi e Cristol (2021), diversos pesquisadores, educadores, e formuladores de políticas têm apresentado interesse em teorizar e aplicar o conceito de cidadania digital diante dos múltiplos problemas associados à fragmentação da sociedade-rede (Castells, 1996). A pandemia de COVID-19, por sua vez, acelerou a necessidade de se compreender a cidadania digital de maneira profunda e de focar a atenção em seus efeitos, especialmente considerando pessoas marginalizadas e oprimidas (Santana; Serra, 2022).

Após um foco inicial das preocupações de políticas públicas nas desigualdades no acesso material a dispositivos e Internet, em termos de fosso digital (*digital divide*), tanto a produção acadêmica quanto a fundamentação das políticas digitais em educação na América Latina passaram a abordar outras dimensões e a justificar a racionalidade das intervenções a partir da qualidade e da equidade no uso dessas tecnologias. A par dessa evolução, passou-se a destinar atenção crescente para as desigualdades nas habilidades digitais e, por fim, para os impactos da participação na Internet em diversas dimensões da vida das pessoas (Lugo; Toranzos; López, 2014). Esta trajetória que transcende o acesso material e as questões de uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), voltando-se para as habilidades digitais e os impactos nas oportunidades dos indivíduos, traz consigo um impulso para a reflexão, a produção acadêmica e a prática educacional em termos de cidadania digital. Por outro lado, não foi apenas uma evolução conceitual a impulsora do aumento do interesse nesses temas: nos últimos 20 anos, mudanças radicais no funcionamento do ecossistema digital motivam crescentes inquietações quanto às consequências sobre a convivência democrática, a estabilidade política e a saúde da população.

Vale salientar que a superação do foco exclusivo no plano do acesso material às tecnologias digitais não envolve afirmar que esse seja um assunto resolvido. A pandemia da COVID-19 mostrou com clareza — e crueza — que, inclusive nos países que mais tinham avançado na implementação de políticas digitais, persistiam iniquidades expressivas na qualidade do acesso à conectividade e aos dispositivos. A crise também escancarou quão longe se está das tecnologias digitais enquanto vetores de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, principalmente para as populações mais vulneráveis e de baixa renda.

No entanto, não foi apenas isso que ficou evidente. As dificuldades para criar consensos mínimos em torno de questões sanitárias básicas, o questionamento ao *status* de realidade da própria pandemia por parte de grupos de cidadãos e até de autoridades médicas e políticas, bem como a proliferação de múltiplos vetores de desinformação em torno do assunto, convergiram na assim denominada “infodemia”. Muito embora a circulação de desinformação não seja um fenômeno novo, a intensidade e a escala que ganhou durante esse período contribuíram para trazer maior atenção sobre a necessidade de educação em cidadania digital.

Deste modo, a relevância de se pesquisar a questão da cidadania digital na escola pode ser argumentada, a princípio, a partir da vigência da necessidade de garantir atenção e de fornecer uma resposta efetiva para os desafios persistentes de equidade no acesso às tecnologias digitais, mas abrangendo também a questão da iniquidade no desenvolvimento de habilidades digitais e, principalmente, os desafios no desenvolvimento do pensamento crítico e de criação de consensos mínimos e transversais aos diferentes segmentos da sociedade.

Durante a pandemia de COVID-9, crianças e adolescentes não foram o foco das atenções, em parte devido à sua menor vulnerabilidade à doença, mas em boa medida também por serem desconsiderados como sujeitos com direitos. No entanto, o nível de desestruturação do seu cotidiano foi inédito, abrangendo a interrupção da sua presença na escola e menor disponibilidade de programas de apoio às famílias, serviços para a infância e serviços presenciais de atenção à saúde. O cenário afetou significativamente as oportunidades de socialização em âmbitos fundamentais para o desenvolvimento das crianças: escola e comunidade. Neste contexto, mais crianças ficaram *online* e por mais tempo (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2022), com grau expressivamente maior de dependência das tecnologias digitais para a realização de atividades básicas, tais como estudar, brincar e interagir com pares.

Em um contexto de desigualdade, um primeiro efeito desta superexposição aos meios digitais é o aumento do hiato de experiências entre as crianças incluídas digitalmente e aquelas que não o estão. Por outro lado, no caso das crianças que estão incluídas digitalmente, tanto as

oportunidades quanto os riscos associados à presença *online* foram amplificados. É reconhecido que crianças e adolescentes são desproporcionalmente afetados pelos riscos do mundo digital, dadas as vulnerabilidades associadas ao seu estágio de desenvolvimento, bem como ao *status* de “adotantes recentes” das novas tecnologias (5Rights Foundation, 2022). Além disso, múltiplas tecnologias apoiadas na inteligência artificial (IA) estão sendo usadas de maneiras que afetam crianças e adolescentes em formas e níveis ainda desconhecidos.

Assim sendo, para além de riscos “clássicos”, como podem ser o *cyberbullying* ou o contato com adultos potencialmente abusadores, existem múltiplas outras questões associadas à participação de crianças e adolescentes no ambiente *online*. Diante das deficientes proteções garantidas às crianças nesse âmbito — reconhecidamente mais fracas do que as que elas possuem no mundo *offline* — com plataformas e redes sociais cujo modelo de negócio aproveita até o extremo as brechas legais e os vazios regulatórios existentes, esse público tem sido alvo direto não só de propaganda comercial como de diversas campanhas de desinformação. Apontase, por exemplo, que ativistas anti-vacinas estão trabalhando fortemente para que suas mensagens cheguem para o público menor de idade e preparando, assim, um expressivo crescimento desse movimento no futuro próximo (5Rights Foundation, 2022).

Tal como reconhecem as legislações da maioria dos países no mundo e as agendas nacionais, regionais e internacionais para o desenvolvimento, a educação possui um papel fundamental para que as novas gerações possam pertencer de forma plena à sociedade, usufruir da herança cultural da humanidade, participar equitativamente na esfera social, política e econômica e ser protagonistas na construção da sociedade da qual são parte. Num contexto tão complexo como o posto, em que a participação *online* é, ao mesmo tempo, fundamental para o exercício de outros direitos da criança — incluído o de aprender — e onde os riscos associados aumentam proporcionalmente, não é apenas oportuno, como necessário, identificar os fundamentos para a introdução curricular da cidadania digital na educação, velando pelos direitos associados à participação digital, ao exercício da criticidade e da criatividade, ao cuidado de si e dos outros e ao empoderamento para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

1.2 Abordagem metodológica

Em termos gerais, a cidadania digital pode ser considerada como uma representação na qual diversas vertentes de saberes podem ser identificadas (principalmente, a da cidadania, a da

literacia e a dos direitos) e, ao mesmo tempo, como um campo de práticas (Pangrazio; Sefton-Green, 2021), com destaque para as práticas educacionais.

Considerando estes elementos, a abordagem metodológica escolhida assenta numa estratégia multimétodo que combina: revisão da literatura, implementada com base em dois tipos de estratégias: tradicional (ou narrativa) e integrativa; análise documental, aplicada à estratégia nacional de educação em cidadania digital do Uruguai e aos marcos curriculares vigentes no Brasil.

Cronin, Ryan e Coughlan (2008) classificam a revisão da literatura em sistemática e narrativa (também denominada tradicional). A primeira consiste na análise de trabalhos anteriores que utilizam critérios explícitos de seleção de fontes e etapas de busca e análise de informações bem definidas. A última consiste em uma revisão crítica da literatura, auxiliando na definição de questões e hipóteses de pesquisa. A revisão integrativa (Beyea; Nicholl, 1998), por sua vez, permite analisar e sintetizar os resultados de diversas investigações e tipos de fontes, a fim de proporcionar uma compreensão ampla e holística de um fenômeno ou problema. Segundo Broome (1993), o objetivo desse tipo de revisão é sintetizar antecedentes de literatura empírica ou teórica para conseguir um maior entendimento e compreensão de um fenômeno em particular.

Desenvolvida a partir de um processo de aproximação inclusivo e sistemático, a análise e síntese resultantes da revisão integrativa identificam as características do fenômeno ou problema de interesse e permitem identificar as lacunas de conhecimento, bem como os principais assuntos em debate. Assim, esse tipo de revisão contribui para esclarecer a questão em pauta e pode servir de subsídio para futuras pesquisas, bem como para a formulação de políticas. Considerando essas definições, este trabalho apresenta uma combinação de revisão narrativa e integrativa da literatura disponível.

Este trabalho, no entanto, vai além da revisão de literatura, utilizando também a estratégia metodológica de análise documental das políticas de cidadania digital vigentes em um país do Cone Sul (Uruguai) e, no caso do Brasil, que não conta com uma estratégia nacional desse tipo, analisam-se os documentos de referência nos quais a educação para a cidadania digital poderia se ancorar. Assim, a análise compreende duas vertentes relevantes e complementares a respeito da cidadania digital: a da produção acadêmica, que propõe categorias para construir e interpretar o conceito, e a das políticas educativas, que o “coloca para trabalhar” na prática. A metodologia selecionada dá conta, assim, do caráter dual da cidadania digital, tanto em conceito quanto em práxis.

A análise é contextualizada no panorama sociopolítico e de inclusão digital de crianças e adolescentes no Cone Sul. Esta vertente da análise se apoia em uma seleção de dados relevantes para descrever as sociedades e as democracias dos países em questão, em dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil do Cetic.br | NIC.br e em análises comparadas realizadas pela Rede Kids Online América Latina (Trucco; Palma, 2020).

A partir da análise integrativa desses elementos, pretende-se compreender as dimensões fundamentais que constituem a cidadania digital e refletir de forma contextualizada acerca dos fundamentos que poderiam embasar sua inclusão curricular sob princípios de criticidade, justiça, criatividade e participação. A seguir, apresenta-se mais detalhes sobre a busca bibliográfica e a identificação dos casos.

A busca bibliográfica foi realizada sob os descritores *ciudadania digital* e *ciudadania na era / na sociedade/ no contexto digital*, em duas etapas: inicialmente no período agosto-setembro de 2022, e posteriormente complementada com nova busca em abril de 2023. Em consonância com o caráter multidisciplinar da revisão, não foram utilizados operadores booleanos, com o objetivo de abranger maior número e variedade de estudos sobre o assunto, bem como de incluir abordagens de diversas disciplinas. A busca focou especificamente nos termos diretamente vinculados à cidadania digital, evitando incluir termos conceitualmente “vizinhos” e mais amplos (como habilidades digitais, inclusão digital e literacia digital), que deixariam a busca excessivamente ampla e dificultariam a identificação da abordagem específica do conceito. A busca incluiu publicações em inglês, português e espanhol e a estratégia específica foi diferenciada para a literatura internacional, regional (América Latina) e nacional (Brasil).

Para a revisão de literatura internacional, utilizou-se a estratégia de aproveitar e analisar revisões bibliográficas recentes, realizadas por referentes internacionais no assunto. Das múltiplas revisões identificadas, resultaram de maior interesse as realizadas por Cortesi *et al.* (2020), do Berkman Klein Institute da Universidade de Harvard, especializado em juventude e TIC, e as realizadas por Moonsoon Choi, com a colaboração de Dean Cristol (2021) e por Birgit Jæger (2021), pesquisadoras sul-coreana e dinamarquesa, respectivamente, com índices de interesse e impacto de suas pesquisas próximos a 300, além de mais de 500 citações na plataforma Research Gate.

A revisão anterior foi complementada com uma pesquisa bibliográfica de antecedentes realizada em bases de artigos acadêmicos, teses e dissertações da América Latina e do Brasil. Para tanto, foram consultadas as bases:

- SCOPUS — Elsevier;

- Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe — CLACSO.
- Base de publicações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe — CEPAL

Finalmente, para o caso específico do Brasil, as bases de dados utilizadas na revisão foram:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD;
- Educ@ — Publicações Online de Educação;
- Catálogo de Teses e Dissertações — CAPES;
- SAPIENTIA, base de publicações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Para analisar o caso de política nacional em cidadania digital, a metodologia escolhida foi a análise documental. Os documentos podem ser tratados como uma fonte de dados por direito próprio, sendo uma alternativa válida ao uso de questionários, entrevistas e observação (Denscombe, 2012). Segundo esse autor, o suporte do documento não representa em si próprio um problema para sua inclusão como fonte num trabalho de pesquisa, sendo igualmente válidos materiais impressos, digitalizados ou disponíveis na Internet.

No entanto, tal como Scott (1990) argumenta, um cuidado importante com as fontes documentais deve ser tido no sentido de que elas não podem ser aceitas como fontes sem um exame minucioso da sua autenticidade, integridade, credibilidade e ausência de viés significativo. A análise deve ser mais cuidadosa ainda no caso de documentos de fontes não oficiais. No caso deste trabalho, as publicações utilizadas para a análise são documentos de política publicados em *sites* oficiais dos governos do Brasil e do Uruguai, bem como relatórios produzidos por centros de pesquisa e instituições acadêmicas reconhecidas. Assim sendo, considera-se que as fontes consultadas não apresentam os problemas de credibilidade e validade supracitados.

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, e é filiado ao grupo de pesquisa Formação de Educadores com Suporte em Meio Digital, liderado pela orientadora desta dissertação, Professora Maria Elizabeth de Almeida. Espera-se com esta pesquisa contribuir com elementos pertinentes ao debate sobre o que e como é necessário se abordar, em nível curricular, para que crianças e adolescentes possam enfrentar os desafios e incertezas da participação cidadã na sociedade contemporânea com mais ferramentas de reflexão, participação e ação, que permitam o pleno exercício dos seus direitos. Para tanto, a partir da

análise dos marcos conceituais disponíveis, das iniciativas regionais selecionadas, e de dados contextuais sobre democracia e inclusão digital de crianças e adolescentes, serão apontados fundamentos para a integração curricular da cidadania digital na educação básica.

Diante das questões, dos objetivos e da abordagem especificados, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O Capítulo 2 traz a contextualização do problema, com uma seleção de dados recentes sobre entorno digital, participação cidadã e inclusão digital na América Latina, com foco em crianças e adolescentes. O Capítulo 3 aborda a revisão da literatura sobre cidadania digital, trazendo um panorama amplo da literatura internacional, regional e brasileira sobre o assunto, o que engloba artigos acadêmicos publicados em inglês, espanhol e português. Finaliza com uma discussão sobre a diversidade nas concepções de cidadania digital, seus principais pontos de convergência e as lacunas presentes nelas. O Capítulo 4 se aprofunda na relação entre cidadania digital e currículo, identificando elementos-chave para a inclusão curricular da cidadania digital na educação básica. Já o Capítulo 5 foca na análise de políticas de cidadania digital na educação vigentes na América Latina, principalmente a do Uruguai, e analisa os fundamentos presentes no arcabouço curricular brasileiro nos quais essas políticas poderiam ser ancoradas. Por fim, o Capítulo 6 apresenta a discussão sobre os achados e as conclusões do trabalho.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Ecossistema digital e cidadania: uma relação complexa

O aumento da disponibilidade de acesso à Internet, dispositivos digitais móveis, mídias sociais, recursos educacionais abertos (REA) e ferramentas para a produção e compartilhamento de conteúdo apresenta às crianças múltiplas oportunidades de acesso a novas formas de construção de conhecimento e expressão do pensamento, bem como de acesso à informação e a diversas formas de participação cívica, cultural, política e econômica. O potencial destas transformações é amplamente reconhecido, bem como as oportunidades de aprendizado que elas podem trazer, junto com novas formas de expressão e criação. No entanto, em contextos marcados por desigualdades estruturais expressivas, essas mudanças também estão associadas a novos desafios e riscos, bem como à possibilidade de exacerbação das desigualdades já existentes.

A relação entre inclusão digital e desenvolvimento social é complexa, e sua conceitualização tem mudado ao longo das últimas décadas, não apenas como resultado dos avanços na pesquisa e na reflexão sobre o assunto, mas também das profundas transformações verificadas no funcionamento do ecossistema digital, que não permitem pensar nele nos mesmos termos nos quais se pensava até os anos 90. Este fenômeno, que tem sido denominado “fim da lua de mel com a Internet” (Cobo, 2019b) ou “fim da ingenuidade” (Sadin, 2020), tem consequências também sobre a cidadania digital. Para chegar nesse ponto, convém realizar um breve relato da trajetória do entendimento sobre a relação entre Internet e sociedade.

A Internet foi originalmente desenvolvida com fins militares e posteriormente adotada no âmbito acadêmico, período em que foi desenvolvida, em grande medida, com financiamento público. No entanto, ela rapidamente extrapolou esse âmbito e passou a ser utilizada pela população em geral, com acesso a dispositivos e conexão obtidos no mercado, mais tarde, através de políticas digitais. A inclusão digital, então, passou a ser assunto de política pública. Na maior parte dos países da América Latina implementaram-se políticas digitais em educação, mesmo que com diversas racionalidades e abrangência (Lugo; Toranzos; López, 2014).

No âmbito da ONU, o acesso à Internet passou a ser promovido entre os Estados-membros. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela Agenda 2030 da ONU, é possível identificar múltiplas referências — seja de forma explícita ou indireta — ao papel das TIC no atingimento das metas de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019). No âmbito educativo em particular, aprovou-se a Declaração de Qingdao (UNESCO, 2015a), que explicita a importância do uso de TIC e chama a investir em políticas

digitais em educação. De acordo com Senne (2022), desta forma, o acesso à Internet se integra gradualmente ao discurso de políticas como serviço essencial a ser garantido a toda população, não apenas como direito em si mesmo, mas também como alavancador do exercício de outros direitos. Nessa perspectiva, o acesso à rede passa a ocupar espaço determinante no debate sobre a cidadania no século XXI.

No campo da educação, é possível identificar traços da abordagem que Buckingham (2019) denomina “ciberutopismo”: a tecnologia iria transformar a aprendizagem, libertar alunos e professores e habilitar uma educação centrada no aluno. Após um período de certo otimismo quanto ao potencial igualador da Internet, diversos autores começaram a trazer à tona o papel das desigualdades estruturais nas sociedades e o limitado papel transformador que a Internet poderia ter nesse cenário (Warschauer, 2006). Desde então, a preocupação com a intersecção entre desigualdades e digitalização da sociedade tem sido abordada extensamente (van Dijk; van Deursen, 2013). O uso de tecnologias digitais, bem como a ausência dele, começam a ser enxergados como responsáveis por configurar novos tipos de desigualdade.

A pesquisa acadêmica começa, assim, a abordar as oportunidades associadas à inclusão digital — e, em contrapartida, a perda de oportunidades e direitos associados à exclusão digital, ou a possibilidade de as desigualdades pré-existentes serem agravadas pela participação digital desigual (Helsper, 2021). Uma abordagem multidimensional das desigualdades digitais implica reconhecer pelo menos três níveis de análise: acesso, uso e expectativas (Lugo; Toranzos; López, 2014); acesso, uso e apropriação (van Dijk; van Deursen, 2013); e acesso, uso, habilidades digitais e benefícios tangíveis (Helsper, 2021). Em qualquer caso, as diversas conceituações têm em comum o reconhecimento de que o hiato — ou fosso — digital é multidimensional e, portanto, não é suficiente considerar apenas uma das dimensões mencionadas para compreender como as desigualdades em torno das TIC se manifestam, e as suas consequências.

Diversos autores também começam a estudar a incidência do acesso à Internet sobre a participação política, atribuindo à participação na Internet o potencial de alterar a estrutura de oportunidades estabelecida para a comunicação social e o engajamento cívico (Norris, 2001). Visões mais otimistas com relação aos impactos sociais e políticos da Internet foram predominantes até a segunda metade dos anos 1990 (Cobo, 2019b), ressaltando seu caráter multidirecional e interativo, que proporcionaria uma comunicação “de muitos para muitos”, ou até mesmo uma sorte de renascimento da democracia direta. A expectativa gerada pela nova tecnologia era, principalmente, uma alteração democratizante na forma como os cidadãos participavam e se engajavam politicamente (Norris, 2001). Outros impactos potenciais

atribuídos à Internet foram a diminuição dos custos de acesso à informação e a exposição a uma quantidade maior de opiniões divergentes (Brundidge; Rice, 2009¹ *apud* Senne, 2022).

Numa linha argumental similar, afirma Buckingham (2019) que, de acordo com os primeiros entusiastas, a rede e a tecnologia digital eram entendidas como uma força revolucionária, uma forma de dar poder ao povo. A Internet forneceria acesso a um mundo infinito de conhecimento; promoveria novas formas de criatividade e incentivaria a criação de pequenos negócios artesanais; e reviveria a vida cívica e a política democrática. Autores da corrente materialista-crítica, como Collin e Apple, também fazem uma conexão neste sentido, enxergando potencial para a atuação de sindicatos e o exercício do ativismo:

A interconexão do mundo e a disseminação de literacias digitais significam que um número crescente de trabalhadores e ativistas pode se comunicar rapidamente e a baixo custo tanto dentro quanto entre grupos. Assim, as feministas que lutam contra políticas de saúde que exploram o trabalho não remunerado das mulheres podem trabalhar *online* para alertar e obter a ajuda de ambientalistas comprometidos com a criação de condições de vida mais saudáveis para todas as famílias (Collin; Apple, 2010, p. 48).

Numa linha similar, o teórico dos movimentos sociais Manuel Castells (2012) postulava a emergência de uma mudança global para uma “sociedade em rede”, apontando que o poder está nas mãos de quem controla, programa e conecta as redes dominantes. Para o autor, o contrapoder cidadão depende da capacidade dos movimentos sociais de “reprogramar” tais redes em torno de interesses e valores alternativos e construir conexões entre “redes pró-democracia e redes de justiça econômica, redes de direitos das mulheres, redes de conservação ambiental, redes de paz, redes de liberdade e assim por diante” (Castells, 2012, p. 17).

Além disso, Castells argumenta que uma característica do “novo” é a existência dos movimentos sociais contemporâneos em espaços-tempo híbridos entre o “espaço do lugar” urbano (ocupações, acampamentos, protestos de rua e outras formas de ação direta) e o “espaço do fluxo” digital. Isso permite que mobilizações cidadãs discretas se conectem e aprendam umas com as outras a um ritmo até então inalcançável. A atribuição de um potencial democratizador à Internet aumentou ainda mais com o advento das redes sociais *online* e a Web 2.0 (Cobo, 2019b; Buckingham, 2019). As visões mais “otimistas” do papel da Internet foram contestadas por abordagens que veem na era da Internet a repetição da “política de sempre”

¹ BRUNDIDGE, J.; RICE, R. E. Political engagement online: do the information rich get richer and the like-minded more similar? *In*: CHADWICK, A.; HOWARD, P. N. (ed.). **Routledge Handbook of Internet Politics**. London and New York: Routledge, 2009.

(Margolis; Resnick, 2000² *apud* Senne, 2022). Começa a se falar de um fosso democrático (*democratic divide*) para ressaltar o contraste entre uma minoria que usaria os recursos da Internet para o engajamento cívico e uma maioria que estaria alheia a este uso (Norris, 2001).

Buckingham afirma (2019) que mesmo os defensores mais otimistas da Internet têm que reconhecer que a realidade tem sido muito diferente da retórica. Sessenta anos após a primeira mensagem ter sido enviada pela Advanced Research Projects Agency Network (ARPANET), a precursora da Internet de hoje; e trinta anos desde a origem da World Wide Web (WWW), o sonho democrático da sociedade em rede tem um sabor um pouco mais amargo: longe de promover a deliberação e o debate informado, as mídias sociais são frequentemente acusadas de contribuir para seu declínio e o mundo digital está cada vez mais dominado por um pequeno número de empresas comerciais que não prestam contas a ninguém, exceto aos seus acionistas. Num sentido similar, Cobo (2019b, p. 5) afirma que:

vinte anos depois da massificação da internet, ela deixou de ser concebida apenas como uma ferramenta de inclusão. Hoje, gera e amplifica novas formas de poder e controle: vigilância, influência e manipulação, extorsão, perda de autocontrole ou sobrecarga cognitiva. Ignorar esses temas estabelece novas desigualdades digitais.

Hoje o ecossistema digital apresenta um grau de complexidade bem mais alto e um cenário privatizado, onde um pequeno número de empresas toma decisões sobre aspectos que afetam desde a liberdade de expressão até a saúde e a vigilância das populações (Cobo, 2019b; Zuazo; Aruguete, 2021; Zuboff, 2020). Nessa trajetória de mudanças, a rede de redes sofreu um processo de plataformização.

Os efeitos adversos específicos e atribuíveis ao funcionamento do ecossistema digital — e já não apenas às desigualdades socioeconômicas, cognitivas e de capital cultural preexistentes — demoraram um pouco mais para serem percebidos, conceptualizados e estudados. A discussão sobre o papel da Internet no debate político começou a reconhecer uma intensificação da polarização política diante de “bolhas” informacionais reforçadas pelos algoritmos que regem o funcionamento das redes sociais (Pariser, 2011). A agenda de preocupações associadas à participação no âmbito digital começa a incluir também o problema fundamental da credibilidade das informações, ameaças à privacidade e novas demandas de gestão da atenção (Cobo, 2019b; Livingstone; Carr; Byrne, 2015).

As mudanças no cenário das tecnologias digitais em um contexto de concentração do poder em poucos agentes globais, considerando a lógica de funcionamento dos algoritmos das

² MARGOLIS, M.; RESNICK, D. **Politics as Usual**: The Cyberspace Revolution. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

redes sociais e dos motores de busca na Internet, em função do modelo vigente de monetização das plataformas, tendem a incrementar o fluxo de informações de alto impacto emocional e com maiores probabilidades de captação da atenção dos usuários, favorecendo de fato a circulação de desinformação (Nogués, 2019).

A pesquisadora da Universidade de Harvard Shoshana Zuboff chama a atenção para fenômenos como o fato de Facebook ter operado como vetor para o envio de mensagens de agitação civil, democraticamente perigosas, ao analisar a ação de grupos que utilizam linguagem de golpe de Estado, negação da democracia e questionamento, sem qualquer base em evidência, da legitimidade de processos eleitorais. Isso já aconteceu nos Estados Unidos, em Mianmar, nas Filipinas, no Brasil e em 30 outros países (Zuboff, 2020).

A autora analisa a forma como o modelo de negócio das plataformas tem como eixo principal a utilização da experiência humana como matéria-prima para a exploração de dados comportamentais e o impacto disso na economia, na política e na sociedade contemporâneas. Zuboff cunha a expressão “capitalismo de vigilância” para caracterizar a presente etapa do modo de produção, afirmando que esta gera novas formas de poder através de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua, composta de dispositivos, coisas e espaços “inteligentes” conectados em rede. O capitalismo de vigilância emprega diversas tecnologias: suas operações podem incluir plataformas, inteligência de máquina e algoritmos, mas não se resume a elas. A autora aponta que este tipo de capitalismo é algo sem precedentes, portanto, irreconhecível, o que dificulta a compreensão humana sobre o que está acontecendo, contribuindo assim para a sua normalização.

Numa linha de pensamento parecida, o filósofo francês Éric Sadin (2020) afirma que a maioria dos indivíduos conheceu o universo digital e o acesso à Internet no final da década de 1990, o que ele denomina “a era do acesso”, na qual era preciso “ser um chato” para não encontrar nessas tecnologias algo formidável. No entanto, de acordo com o autor, atualmente estamos em uma era “mais nociva” da Internet, sem termos plena consciência disso. Afirma Sadin que ainda estamos mergulhados na “fascinação digital”, no entendimento da Internet como instrumento de acesso, e não há uma percepção integral de que há, por trás, um poderoso movimento que anseia “conquistar as nossas existências”, imiscuir-se em cada âmbito da vida (Sadin, 2020).

Na agenda de temas de atual preocupação, está também a questão das decisões tomadas com base em algoritmos, que podem ser apresentados como alternativas supostamente visando a equidade, quando na verdade são como “caixas pretas” repletas de vieses (Zuazo; Aruguete, 2021). Importa salientar que seu uso não ocorre apenas por parte de corporações: eles também

são utilizados pelo Estado, que contrata empresas para desenvolver algoritmos com o propósito de tomar decisões supostamente objetivas, em uma visão tecnocrática. A este processo tem se referido alguns autores como “des-cidadanização” (Almeida, F.; Silva; Soster, 2022; Canclini, 2020), sendo indissociável da história da Internet e seu processo paulatino de privatização.

À medida que os indivíduos são vigiados e suas interações monetizadas por empresas supranacionais, a “datificação” das interações interpessoais tem consequências, por um lado, naquilo que as crianças precisam aprender e, por outro, nas suas chances de exercer a cidadania no contexto dessas relações de poder reconfiguradas entre o indivíduo, o Estado e o mercado. De fato, o que significa ser um cidadão e o que constitui a nova *polis* em uma economia global digitalizada criam um desafio para a educação. Nesse cenário, existem riscos de caráter político para a democracia, pois essas tecnologias podem ser mobilizadas e exploradas à medida que o Estado se fragmenta e perde autoridade regulatória (como exemplificado pelo incidente Cambridge Analytica e na proliferação de *fake news*).

De acordo com o relatório *Tackling the Information Crisis: A Policy Framework for Media System Resilience*, elaborado pela Comissão de Verdade e Tecnologia da London School of Economics (LSE, 2018), e liderado pela professora Sonia Livingstone (LSE), a tecnologia oferece um potencial sem precedentes para apoiar o debate informado e a tomada de decisões, mas as ameaças à informação confiável e ao debate público saudável estão aumentando. O relatório descreve os contornos da crise e algumas das evidências dos danos causados e defende uma abordagem ousada e estrutural para resolver o que é um problema sistêmico de crise de confiança na informação. No relatório supramencionado aponta-se que existem alguns problemas que não são tão novos. No entanto, a novidade é a junção crítica desses problemas no presente. Este ponto crítico é marcado por:

- Consequências das mudanças profundas na ecologia globalizada da informação e comunicação.
- Uma rápida ascensão e predominância de grandes plataformas digitais que tendem a escapar da supervisão e regulamentação estatais e, paralelamente, ameaçam os já frágeis modelos de negócios dos produtores de notícias tradicionais.

Esses fatores, juntamente com resultados eleitorais surpreendentes verificados em vários países, significaram que este ponto crítico teve impacto na esfera pública. Aqui ganhou a problemática, mas instantaneamente reconhecível, denominação “notícias falsas”. No meio disso tudo, o cidadão comum é posicionado simultaneamente como vítima e como perpetrador. Em movimento pendular, os usuários de mídias sociais são vistos como vítimas, vulneráveis à desinformação, facilmente influenciáveis, manipuláveis e carentes da necessária literacia crítica

em mídia. Como perpetradores, eles são culpados por compartilhar notícias falsas, fazer escolhas ruins e preferir drama emocional, bem como consumir conteúdo banal no lugar do jornalismo responsável (LSE, 2018).

O relatório elenca evidências relevantes para os diferentes tipos de danos atribuídos ao ecossistema digital e contesta algumas das alegações feitas sobre a cidadania e, em particular, as juventudes, como vítimas ou perpetradoras. Identifica cinco “males” da crise de informação: confusão, cinismo, fragmentação, irresponsabilidade e apatia.

- **Confusão:** o público está incerto sobre o que é verdadeiro e em quem acreditar. A confusão é gerada por mudanças rápidas na mídia, trazendo uma superabundância de fontes disponíveis em uma pluralidade de plataformas que podem deixar as pessoas desorientadas. Essa confusão é exacerbada por um modelo publicitário que conecta continuamente a segmentação de visões hiperpartidárias que alimentam os medos e preconceitos das pessoas.
- **Cinismo:** os cidadãos estão perdendo a confiança, mesmo em fontes confiáveis. Isso é uma tendência global. Nos EUA, resultados de pesquisas indicam que o americano médio viu pelo menos uma notícia falsa nos meses que antecederam as eleições de 2016, com mais da metade deles dizendo que acreditaram nessas notícias falsas. Na Europa, evidências de uma pesquisa em grande escala indicam que os jovens confiam menos na mídia e são menos propensos a pensar que a mídia está fazendo um bom trabalho em suas responsabilidades-chave. O cinismo é ampliado pela exploração deliberada de vulnerabilidades do sistema por meio da guerra de informações e da propagação de informações falsas, desestabilizando a confiança pública e fomentando o antagonismo social.
- **Fragmentação:** embora os cidadãos tenham acesso a informações potencialmente infinitas, o conjunto de fatos acordados sobre os quais basear escolhas sociais tem diminuído. Há evidências de que os cidadãos estão se dividindo em “públicos da verdade” com realidades e narrativas paralelas *online*.
- **Irresponsabilidade:** o poder sobre o significado é exercido por organizações que não possuem um código ético de responsabilidade e que existem fora de linhas claras de responsabilidade e transparência. O uso e abuso de plataformas amplifica o alcance de desinformação em política, saúde, educação e outros setores. A ausência de padrões transparentes para moderar o conteúdo e sinalizar a qualidade pode aumentar

a erosão da confiança nas autoridades e a queda na confiança pública na ciência e na pesquisa.

- Apatia: cidadãos começam a se desvincular da sociedade à medida que perdem a fé na democracia. O *Relatório de Notícias Digitais* do Instituto Reuters sugere que no Reino Unido há uma diminuição da confiança de que tanto o governo quanto as empresas de tecnologia agirão no interesse público. Uma tática estabelecida de guerra de informações é minar a moral por meio da propagação contínua de desinformação.

Em combinação, esses “males” constituem uma ameaça em vários níveis e em diferentes esferas — desde a tomada de decisões individuais até o governo democrático. No prefácio ao relatório, Livingstone argumenta que a crise de confiança na informação configurada por esses males precisa ser abordada por meio de uma resposta sistêmica e robusta, multidimensional e coordenada. Na prática, diz a autora, as pessoas provavelmente não aprenderão muito sobre a ecologia de dados se não ganharem maior capacidade concreta de escolha ou controle. Para que estratégias de alfabetização midiática tenham sucesso, uma abordagem sistêmica para a regulamentação da Internet também é necessária. Nesse sentido, a autora chama a evitar que um “fardo absurdo” de responsabilidade recaia sobre os ombros dos usuários e, em vez disso, sejam exigidas melhorias no sistema àqueles que têm o poder de fazê-las.

Em outras palavras, regulamentar os sistemas pelos quais determinados conteúdos são amplificados e direcionados possibilitaria que a educação em literacia digital fosse além da preocupação com a segurança (por mais importante que esta seja), deixando mais margem para promover e alcançar objetivos criativos, educacionais, econômicos, cívicos, políticos e comunitários necessários numa democracia plenamente funcional na era digital.

Em resumo, com as mudanças no funcionamento do ecossistema digital, bem como com a evolução dos estudos empíricos sobre o assunto, percebe-se uma tendência ao fortalecimento da problematização dos impactos do ecossistema digital nos processos políticos, econômicos e sociais, bem como suas consequências no exercício da cidadania. O diagnóstico do relatório inglês coincide plenamente com o apontado por Kanarek (2021) para o contexto latinoamericano.

Na situação posta, existem pelo menos dois problemas: por um lado, nem toda a população usufrui do direito de acesso à Internet, ou o faz em condições precárias, de maneiras que limitam severamente o exercício da cidadania em geral, e da cidadania digital em particular. Por outro lado, em meio às regras privatizadas que regem contemporaneamente o funcionamento da Internet e a opacidade e complexidade do ecossistema digital, se torna cada vez mais difícil para o cidadão comum compreender as formas de funcionamento do

ecossistema digital e seus impactos na sua própria vida e nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade em que vive.

Neste contexto, a noção de cidadania digital emerge como um caminho relevante e necessário. Trata-se de uma noção com presença crescente tanto no âmbito acadêmico quanto no das políticas públicas, em particular as educacionais (Choi; Cristol, 2021; Cortesi *et al.*, 2020), o que aponta para um aumento do interesse no assunto. No entanto, apesar dessa crescente presença, existe escasso consenso sobre como pode ser definida, sendo possível identificar uma grande diversidade nas concepções, ênfases e referenciais para entender o fenômeno. Identifica-se até a predominância de concepções de cidadania digital que, de fato, iriam em sentido contrário da ampliação da cidadania, diminuindo ainda mais as possibilidades de esclarecimento cidadão quanto aos fenômenos em curso (Noula, 2019).

Antes de avançar nas reflexões específicas sobre cidadania digital, é preciso considerar que para ser cidadão digital, há uma condição necessária — embora não suficiente — que é ter acesso à Internet e a dispositivos digitais. Portanto, para contextualizar as reflexões apresentadas antes e as que virão depois, é preciso começar dimensionando a desigualdade digital que enfrentam crianças e adolescentes na América Latina, o que será tratado no próximo ponto deste trabalho.

2.2 Inclusão digital na América Latina: avanços e pendências

Segundo dados da CEPAL (2020), em 2019, 66,7% da população da América Latina e do Caribe eram usuários de Internet. As desigualdades estruturais que caracterizam a região latino-americana se vêm refletidas, entre muitas outras dimensões, no acesso à Internet: em 12 países da América Latina, 81% das pessoas do quintil de renda mais alta contam com conexão à Internet no domicílio, enquanto apenas 38% do quintil mais baixo a possui. Em alguns países, esse problema é particularmente grave: na Bolívia, El Salvador, Paraguai e Peru, mais de 90% das crianças dos setores mais vulneráveis não têm conexão à Internet em casa, enquanto nos países de renda média e média-alta, esse número cai para 30%. O mesmo ocorre com o acesso a computadores e *tablets*.

No que diz respeito à dimensão de gênero, especialmente em relação às desigualdades digitais, vários relatórios disponíveis indicam que, na América Latina e no Caribe, o nível de acesso às TIC tende a ser igual entre jovens do sexo masculino e feminino (o que não ocorre com grupos etários mais velhos), exceto nos países da Comunidade Andina, onde persistem diferenças de gênero ainda nas idades jovens. Esse panorama diferencia claramente a América Latina e o Caribe de outras regiões do Sul Global, onde as mulheres têm um menor acesso às

TIC em todas as faixas etárias. No entanto, quando se trata do uso e desenvolvimento de habilidades digitais, as diferenças de gênero se tornam evidentes e devem ser cuidadosamente analisadas e consideradas no desenho de políticas. Assim, as desigualdades de gênero se estendem às habilidades digitais.

Em termos de acesso, é importante observar que existem heterogeneidades dependendo da faixa etária a ser considerada: os adolescentes têm maior acesso à Internet e a telefones celulares do que as crianças em idade escolar, como mostram os dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT, 2021) e as pesquisas Kids Online realizadas na região. No contexto da educação remota de emergência durante a pandemia de COVID-19, níveis desiguais de acesso a computadores e à Internet, juntamente com disparidades no desenvolvimento de habilidades digitais entre a população, resultaram em uma distribuição regressiva de oportunidades de aprendizado.

Já quanto aos dispositivos, comparado ao uso de celulares, o uso de computadores não apenas é menor, mas também apresenta maiores disparidades por nível socioeconômico. O relatório da CEPAL (2020) destaca que entre 70% e 80% dos estudantes de níveis socioeconômicos mais altos possuem computadores portáteis em suas casas, enquanto entre os estudantes dos quintis de menor renda, apenas 10% a 20% possuem esses dispositivos (com exceções em alguns países, como o Uruguai, devido à implementação do Plano Ceibal). O relatório também aponta para desigualdades expressivas entre áreas urbanas e rurais, com 67% e 23% dos domicílios possuindo conexão à Internet, respectivamente. Em países como Bolívia, El Salvador, Paraguai e Peru, apenas 10% dos domicílios rurais têm acesso à Internet.

Uma reflexão inicial que surge a partir dos dados apresentados diz respeito à importância de abordar o acesso à Internet transcendendo abordagens dicotômicas (ser ou não ser usuário de Internet), o que se torna especialmente relevante em um contexto de crescentes níveis de acesso. É importante lembrar da contradição entre os altos níveis de acesso à Internet na população adolescente nos países da região e a percepção generalizada das dificuldades em participar do ensino remoto emergencial verificadas durante a pandemia. Boa parte da população considerada usuária de Internet se conecta exclusivamente através de telefone celular, sem acesso a computadores que permitiriam realizar uma variedade maior de tarefas, com baixos níveis de acesso à banda larga fixa e com planos de acesso a dados móveis que, na prática, são insuficientes.

Neste sentido, importa salientar que boa parte dos indicadores disponíveis sobre o acesso às TIC são medidas “grossas” que não conseguem capturar a especificidade do fenômeno da desigualdade digital e, principalmente, a qualidade do acesso à Internet para seu uso

significativo. Diante disso, estão sendo realizados esforços para conceituar e operacionalizar o “acesso significativo”, isto é, superar as medidas dicotômicas (ser usuário de Internet ou não ser) e ter em vista quantas e quais pessoas efetivamente contam com a possibilidade de realizar um acesso de qualidade e frequência suficientes, que permitam, por exemplo, resolver as necessidades de aprendizado, socialização e, pelo menos potencialmente, de participação nas esferas social, econômica e cívica.

Em resumo, é possível afirmar que o acesso material é ainda um desafio não superado na América Latina que se manifesta principalmente em nível geográfico (entre populações urbanas e rurais), em nível socioeconômico, na dimensão de gênero, e está intimamente relacionado às desigualdades socioculturais em geral. Olhar para a qualidade no acesso faz parte de entender as desiguais experiências de crianças e adolescentes no ambiente digital, enxergar o quão precário é esse acesso para uma proporção importante dos indivíduos que compõem o conjunto de usuários de Internet.

Após analisar a dimensão da desigualdade digital focada no acesso, é importante considerar a dimensão das habilidades digitais. À medida que o acesso às TIC se estendeu a setores cada vez mais amplos da sociedade (seja por meio de mecanismos de mercado, viabilizado pela redução dos custos de aquisição dessas tecnologias — algumas décadas atrás, era impensável para um lar de renda média adquirir um computador — ou por meio de mecanismos que desmercantilizam o acesso através de políticas públicas), novas dimensões são evidenciadas e devem ser levadas em consideração para a redução das desigualdades digitais.

Assim, as habilidades digitais entraram na agenda de pesquisa e de políticas. Observa-se que o uso das tecnologias está relacionado às habilidades e competências digitais desenvolvidas, o que afeta, em última instância, as condições de vida das pessoas. Em outras palavras, assim como na dimensão do acesso, um baixo desenvolvimento de habilidades digitais não apenas é resultado de desigualdades pré-existentes, mas também da desigualdade digital que as amplifica (Rivoir; Morales, 2019; van Dijk; van Deursen, 2013).

É importante questionar, então, qual é o panorama em relação às habilidades digitais na região. Na América Latina e no Caribe, as habilidades mais comumente desenvolvidas pelas pessoas são as consideradas básicas (relacionadas à cópia e colagem de conteúdo ou ao envio de *e-mails*). Essas atividades são realizadas por aproximadamente 70% ou mais dos usuários de Internet, com exceção da Colômbia e do Peru (Martinez; Portilho, 2022). As atividades que envolvem habilidades técnicas mais avançadas, como programação em ambientes digitais e *download*, instalação e configuração de *software* e aplicativos, são realizadas por uma baixa

proporção da população, onde podem se observar diferenças significativas entre homens e mulheres.

Em conclusão, o acesso a dispositivos digitais e o uso da Internet são elevados na população de crianças e adolescentes da América Latina, com brechas de gênero de magnitude reduzida e com grandes diferenciais qualitativos nesse acesso entre os níveis socioeconômicos, onde o “fosso” digital chega a ser um abismo entre as classes. Pode-se afirmar que, para crianças e adolescentes da América Latina, algum grau de acesso à Internet é praticamente universal, mas a conectividade significativa está longe de ser alcançada. A brecha digital se manifesta no acesso à Internet de qualidade, bem como aos dispositivos necessários para realizar um leque amplo de atividades e usos, limitando-se, na maioria dos casos, ao uso das funcionalidades de WhatsApp e redes sociais. Às desigualdades no acesso material somam-se desigualdades em capital social e cultural, contexto ineludível para pensar na cidadania digital, onde não existe uma única experiência do digital, mas múltiplas e radicalmente diferentes experiências para os diversos integrantes da sociedade (Morales, 2017).

A democratização da apropriação das tecnologias é, de acordo com o que foi proposto pela CEPAL (2022), uma aposta política possível e necessária. Para que se concretize na prática, devem-se levar em consideração não apenas as condições de acesso material, dadas pela disponibilidade de dispositivos e conectividade, mas também as condições simbólicas, dadas pelos conhecimentos e pela relação das pessoas com as TIC, visando ampliar os usos e as decisões que esses usos permitem tomar.

2.3 Crianças e Internet: interesses em comum no pano de fundo de profundas desigualdades

As crianças com até 18 anos fazem parte da primeira geração que conheceu, desde a infância, um universo midiático e tecnológico altamente diversificado, mesmo que com oportunidades desiguais de participação nele, tal como se documentou no ponto anterior. As tecnologias fazem parte da vida diária delas e permeiam a maneira como se informam, aprendem, leem, assistem a filmes, escutam músicas, jogam, se divertem e se comunicam. A Internet é um dos poucos cenários que, na percepção dos adolescentes, lhes pertence, onde sentem que podem se mostrar e opinar sem intermediários (Morduchowicz, 2021).

De acordo com a mesma autora, a Internet está tão intimamente ligada à cultura juvenil que, atualmente, os adolescentes constroem sua identidade a partir do significado que atribuem à sua participação no mundo digital. Para os adolescentes, a principal função da Internet é a comunicação. Na Argentina, 98% dos jovens de 13 a 17 anos têm um perfil em alguma rede

social. No Brasil, esta proporção é de 86% dos usuários de 9 a 17 anos (96% para os usuários de 15 a 17 anos). Este não é um fenômeno específico de um país: em todo o mundo, essa é sua prática mais comum quando estão *online*. O relatório Kids Online América Latina (Trucco; Palma, 2020) traz dados no mesmo sentido.

A maioria das crianças e adolescentes se conectam diariamente à Internet, tal como mostra o estudo Kids Online realizado em quatro países da América Latina — Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai (Trucco; Palma, 2020) —, e isso não é uma característica exclusiva de um país ou região. Nos Estados Unidos, por exemplo, os adolescentes se conectam a uma tela menos de cinco minutos após acordar. Eles enviam uma média de quinhentas mensagens por dia, e 80% deles dormem com seus celulares. Metade deles nunca se desconecta (Turkle, 2019³ *apud* Morduchowicz, 2021). É importante, no entanto, não perder de vista o apontado anteriormente, quanto à precariedade com a qual boa parte da população participa deste “estar sempre conectado”. Também convém lembrar que parte da população acessa a rede exclusiva ou predominantemente através de pacotes tarifa zero (*zero-rating*), sendo o uso do WhatsApp e das redes sociais incluídos em tais pacotes a única experiência acessível a ela, e não a navegação *web* propriamente dita (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2022).

Passando para os países que serão estudados com maior detalhe neste trabalho, alguns dado-chave referentes ao Brasil, de acordo com pesquisa Kids Online realizada anualmente pelo Cetic.br | NIC.br são: em 2022, 92% da população com idade entre 9 e 17 anos era usuária de Internet (aproximadamente 24,4 milhões de crianças e adolescentes), enquanto 1,2 milhão deles reportou não ter acessado a Internet nos três meses anteriores à pesquisa, e quase um milhão (940 mil) mencionaram nunca ter acessado a rede (CGI.br, 2023b).

Entre as crianças e os adolescentes usuários de Internet, 31% reportaram que sempre ou quase sempre sentem a velocidade da conexão ficar ruim; 22% que ficam sem Internet porque os créditos do celular acabaram. A pesquisa mostrou ainda que 11% das crianças e dos adolescentes que são usuários de Internet reportaram ter ficado sem celular ou computador para acesso à rede sempre ou quase sempre, com usuários das classes mais baixas (D e E) mais afetados pela escassez de pacotes de dados e velocidades de conexão limitadas. Além disso, reportaram em menores proporções oportunidades decorrentes da participação *online*. O telefone celular é o principal dispositivo de acesso à rede por crianças e adolescentes e foi o único dispositivo usado por 82% da população das classes DE, 49% da classe C e 21% das classes AB.

³ TURKLE, S. **En defensa de la conversación**: el poder de la conversación en la era digital. Barcelona: Ático de los libros, 2019.

Conforme a tendência observada nas edições anteriores da pesquisa, atividades multimídia, de educação e de comunicação estão entre as principais práticas *online* de crianças e adolescentes no Brasil. Em 2022, mais de 80% dos usuários da rede com idade entre 9 e 17 anos ouviram música *online* (87%) e assistiram a vídeos, programas, filmes e séries (82%). Pesquisas para trabalhos escolares (80%) e envio de mensagens instantâneas (79%) também foram práticas reportadas pela maior parte do público investigado. Jogos *online* também foram atividades muito comuns, com proporções acima do 55% para todas as faixas etárias.

Parece relevante trazer alguns indicadores que dão conta dos desafios que vêm pela frente em termos de literacia mediática e informacional: aproximadamente metade (51%) das crianças brasileiras de 11 a 17 anos concorda que todos encontram as mesmas informações quando pesquisam coisas na Internet, enquanto 43% acreditam que o primeiro resultado da pesquisa na Internet é sempre a melhor fonte de informação. Já 50% acreditam que a primeira publicação que veem nas redes sociais é a última que foi postada por um de seus contatos.

No caso do Uruguai, o estudo Kids Online foi realizado pela primeira vez em 2017 (UNICEF, 2018) e o relatório da edição 2023 do estudo não se encontra disponível até o momento de fechamento deste trabalho. Diferentemente do Brasil, o Uruguai consolidou, na última década, avanços significativos na democratização da conectividade e do acesso a dispositivos digitais como resultado de políticas públicas de inclusão digital implementadas em nível nacional tanto em escolas quanto em domicílios, colocando o país acima da média continental e mundial no que diz respeito ao acesso à Internet.

Os principais resultados do estudo podem ser resumidos nos seguintes pontos:

- Todas as crianças e adolescentes uruguaios se conectaram à Internet em algum momento. Sete em cada dez a acessam diariamente.
- O telefone celular é o dispositivo mais utilizado por crianças e adolescentes para se conectar à rede.
- Sete em cada dez crianças acreditam que a Internet “tem coisas boas para elas” e valorizam as oportunidades de realizar atividades em família relacionadas ao uso da Internet.
- As crianças reconhecem suas dificuldades em regular o tempo gasto na Internet. Uma em cada dez declara ter tido problemas com estudos, família ou alimentação devido ao uso excessivo. Além disso, as crianças apontam que a falta de autorregulação do uso pelos adultos das suas famílias prejudica a qualidade do tempo de convívio.

- Muitas crianças são conscientes dos riscos que existem na Internet. Metade delas declara que não se sente segura quando está *online*.
- 28% das crianças e adolescentes declararam ter sofrido episódios negativos na Internet. Apenas metade delas pediu ajuda ou relatou o incidente para outra pessoa.
- O acesso à Internet nos domicílios do país continua aumentando. 91% deles têm algum tipo de conexão. Apesar do aumento no uso da Internet, ainda persistem diferenças no nível de habilidades digitais das pessoas, com uma relação praticamente linear em relação ao nível educacional.

Ficou traçado aqui o contexto mais amplo, o pano de fundo da desigualdade digital — tanto entre os diferentes setores sociais de cada país como entre os países considerados neste trabalho — que permeia as experiências de meninos e meninas ao mesmo tempo em que eles participam de uma tendência comum, quase universal, de compartilhamento, sociabilidade em redes sociais e troca de mensagens por WhatsApp. Já atividades de maior complexidade, tanto as vinculadas à participação cívica quanto as de programação, são mais raras, em particular entre as crianças de níveis socioeconômicos mais baixos, onde ainda se percebe uma desvantagem para as meninas pobres em relação com os meninos pobres (Martinez; Portilho, 2021).

Afirma dahn boyd⁴ (2014), em linha similar à da argentina Roxana Morduchowicz (2021) que as redes sociais são tão atraentes para os jovens porque lhes permitem acesso aos seus pares de uma forma não mediada pelo olhar adulto, oferecendo a possibilidade de participar de um “espaço público” bem mais amplo que o experimentado no mundo físico das suas casas, ruas e escolas. Ambas coincidem também com o apontamento de Choi (2016) que contesta as leituras dos jovens como “despolitizados”, quando na verdade eles podem estar participando de formas diferentes às tradicionais.

É neste tipo de consideração que podem ser ancoradas as propostas como a de Third e Collin (2016), de pensar a cidadania tal como ela é vivenciada pelos jovens, e não em relação a programas e políticas orientadas a “controlar” seu uso da tecnologia. Apontam para as possibilidades do diálogo através da análise de experiências que questionam as atitudes intergeracionais em relação ao uso das redes sociais e à cibersegurança. O processo de se tornar um cidadão, argumentam Third e Collin, é o tempo e o espaço do cotidiano, em vez de posicionar o cotidiano como oposto à política formal ou ao tempo real dos eventos públicos.

⁴ A grafia do nome da autora é feita com letras minúsculas.

3 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA DIGITAL

A seguir apresentam-se os principais referenciais conceituais identificados, junto a uma análise crítica da sua relevância para o contexto latino-americano, visando realizar uma contribuição para a diminuição da fragmentação entre os marcos referenciais disponíveis para conceituar a cidadania digital. A revisão da literatura internacional se apoia, por sua vez, em três revisões que resultaram mais férteis, dentre as múltiplas identificadas durante a procura de antecedentes sobre o assunto, sendo elas: Choi e Cristol (2021), Cortesi *et al.* (2020) e Jæger (2021). Já para o caso da América Latina e do Brasil, realizou-se uma revisão bibliográfica específica em bases de artigos acadêmicos, teses e dissertações, e foram priorizadas as revisões realizadas por Santana e Serra (2022) e por Claro *et al.* (2021).

Em primeiro lugar, ao tentar conceituar a cidadania digital é relevante considerar, primeiramente, que se trata de uma área complexa, cujo escopo e características ainda não estão totalmente determinados. Assim, as múltiplas abordagens e a diversidade de concepções de cidadania digital serão, justamente, objeto desta análise. Identificam-se pelo menos três abordagens diferentes do conceito de cidadania digital e diversas possibilidades para categorizá-las.

3.1 Revisão da literatura internacional

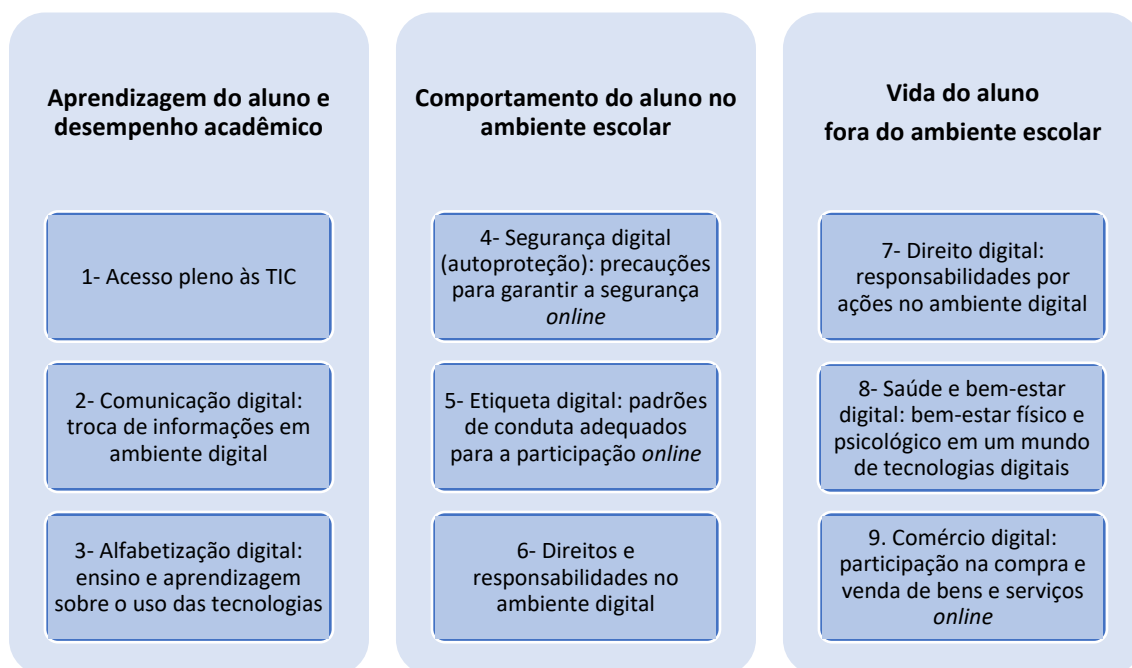
3.1.1 Primeiras concepções

Como mencionado acima, o conceito de cidadania digital, embora relativamente difundido, ainda está em discussão. Existem aproximações que o limitam à esfera educacional e entendem a cidadania digital como possibilitadora do desenvolvimento de habilidades digitais para exercer direitos e cumprir com obrigações no mundo digital (Chen *et al.*, 2021). É possível traçar a conceituação inicial de cidadania digital com a proposta por Mike Ribble e Gerald Bailey, que a entenderam fundamentalmente como normas de comportamento adequado em relação ao uso das tecnologias. Em contribuição seminal ao campo de conhecimento e prática educativa, os autores publicaram o livro *Digital Citizenship in Schools* em 2007, que continha um conjunto de recursos para o desenvolvimento profissional de professores, funcionários e administradores escolares e que visava contribuir à sua compreensão sobre o assunto e auxiliá-los na sua adoção. A Figura 1 sintetiza as dimensões que compõem a cidadania digital no entendimento dos autores.

Tal como descrevem Cortesi *et al.* (2020), no mesmo ano, a Sociedade Internacional de Tecnologia na Educação (ISTE) — uma organização sem fins lucrativos dedicada a educadores interessados em promover a integração da tecnologia na educação — incorporou o termo

“cidadania digital” na atualização de suas *Normas Nacionais de Tecnologia Educacional* (versão de 1998). O padrão de cidadania digital de 2007 do ISTE associava este conceito à capacidade de compreender questões humanas, culturais e sociais relacionadas às tecnologias e praticar comportamento “legal e ético” no ambiente digital (ISTE, 2007). Essa visão da cidadania digital visava ajudar os jovens a entenderem os valores e normas relacionados ao uso responsável e “apropriado” das tecnologias digitais. Dentre as ênfases promovidas por esta perspectiva, estão compreender e respeitar princípios éticos e legais ao compartilhar conteúdo, saber como gerenciar a segurança *online* e avaliar a credibilidade das informações acessadas. A cidadania digital fica, nesta corrente, associada às normas e comportamentos relacionados ao “bom uso” e a interações “adequadas” no mundo digital: isto é, comportamentos *online*, etiqueta e bem-estar digital (Chen *et al.*, 2021; Schou; Hjelholt, 2018).

Figura 1 – Dimensões da Cidadania digital em Ribble e Bailey (2007)



Fonte: elaboração própria a partir de Ribble e Bailey (2007, tradução nossa).

Ainda dentro desta perspectiva que enfatiza o comportamento “adequado” do cidadão *online*, pode se identificar a contribuição fundamental de Jones e Mitchell (2016). Esses autores salientam que as habilidades digitais não se referem apenas à destreza no uso dos dispositivos, mas sim, principalmente, ao desempenho no ambiente digital em termos de participação, respeito, troca, colaboração e convivência com outros. Em uma linha similar, de acordo com Cobo (2019a), cidadania digital envolve ser:

[...] capaz de compreender o que significa habitar circuitos digitais sem negligenciar as responsabilidades associadas. Isto é, pensar no desempenho adequado em múltiplos ambientes digitais em termos de participação, respeito, troca, colaboração e convivência com outras pessoas (Cobo, 2019a, p. 1).

Em síntese, nessa primeira perspectiva, a educação em cidadania digital visa principalmente o desenvolvimento de cidadãos “bem-comportados”, capazes de um comportamento “adequado” (adjetivo que é utilizado inúmeras vezes no texto de Ribble e Bailey) e com desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar os dispositivos digitais e a Internet. Esta concepção está associada a uma ênfase na alfabetização digital e, em virtude de ser uma das mais influentes no campo da educação até os dias de hoje (Noula, 2019), será comentada em maior detalhe na seção 3.5.

3.1.2 Segunda corrente: cidadania digital como princípio habilitante do exercício de outros direitos.

Um olhar diferente vê a cidadania digital como pré-requisito para a participação plena na sociedade *online* (Mossberger; Tolbert; McNeal, 2007). De acordo com estes autores, cidadãos digitais são aqueles que “usam a Internet regularmente e de forma eficaz — ou seja, diariamente” (p. 1). Esta segunda abordagem influente na literatura considera que a cidadania digital permite aproveitar benefícios potenciais de tipo cívico-político, econômico e cultural (Mossberger; Tolbert; McNeal, 2007). Os autores definem a cidadania digital da seguinte maneira:

Os cidadãos digitais podem ser definidos como aqueles que usam a internet todos os dias, porque o uso frequente requer algum meio regular de acesso (geralmente em casa), alguma habilidade técnica e competências educacionais para realizar tarefas como encontrar e usar informações na web e se comunicar com outras pessoas na internet [...] a cidadania digital é um fator facilitador para a cidadania política (Mossberger; Tolbert; McNeal, 2007, p. 173-174).

Jæger (2021) categoriza a definição de Mossberger como uma “abordagem condicional”, que entende o acesso à Internet como um direito que, por um lado, permite entender como a participação no mundo *online* é moldada por condições socioeconômicas. O outro aspecto “condicional” da concepção tem a ver com o fato de que a participação no mundo *online* é uma condição ou fator habilitador para o engajamento político. Considerando isso, a revisão realizada por Jæger (2021) investigou as condições para o engajamento político no mundo digital, questionando como as tecnologias digitais mudam a forma como os cidadãos digitais interagem com a comunidade política.

O uso “eficaz” da Internet antes mencionado não implica apenas o uso frequente da Internet, mas também a competência técnica (por exemplo, saber como usar *hardware* e *software*) e as habilidades para encontrar, compreender, avaliar e usar informações no ambiente digital. Por sua vez, o uso regular e eficaz da Internet contribui para a participação na sociedade, tanto economicamente quanto politicamente. De forma mais específica, de acordo com essa perspectiva, cidadãos digitais usam a Internet “no trabalho para obter ganhos econômicos” e “para obter informações políticas para cumprir seu dever cívico” (Mossberger; Tolbert; McNeal, 2007, p. 2).

Nesse contexto, a pesquisa de Mossberger e colegas, embasada em entrevistas realizadas com uma amostra de adultos representativa em nível nacional nos EUA, analisou a relação entre a capacidade de realizar um uso eficaz da Internet e variáveis como salário e renda, engajamento cívico (operacionalizado como conhecimento sobre assuntos políticos, interesse e participação em discussões *online*) e participação política (no caso, operacionalizada como participação concreta em votações). Embora os autores foquem sua pesquisa na população adulta, eles destacam a importância de preparar os jovens para se tornarem cidadãos digitais por meio do acesso a tecnologias digitais e a uma educação que promova tanto as habilidades técnicas para usá-las quanto a capacidade de identificar, acessar e utilizar criticamente as informações *online*.

Outro conjunto de autores que poderia se incluir nesta corrente vinculada à cidadania digital como princípio habilitante — embora apresente um maior interesse acadêmico na relação entre inclusão digital e a agenda das desigualdades digitais, incluindo acesso, uso e apropriação das TIC e suas implicações para a participação social, política e econômica — é o vinculado ao marco conceitual de Global Kids Online, representado por Livingstone *et al.* (2017), Van Deursen e Helsper (2015) e, na Europa, por Ponte (2020), entre outros. Este marco é complementado por outros autores que apresentam uma perspectiva crítica e abrangente, como Warschauer (2006) e Selwyn (2017).

3.1.3 Terceira corrente: cidadania digital e novas formas de participação

Uma abordagem adicional da cidadania digital examina a forma como os jovens se engajam politicamente de maneiras novas, relativamente afastadas da noção de cidadania predominante em gerações anteriores (Bennet; Wells; Rank, 2009). Relacionando o fenômeno à resposta a mudanças sociais e econômicas próprias das democracias industrializadas, estas novas formas de participação também são conceituadas como facilitadas pela crescente utilização de tecnologias digitais.

Neste contexto, de acordo com esses autores, haveria uma transição de uma cidadania “das obrigações” para uma cidadania “das realizações” (tradução nossa). O modelo de “cidadania das obrigações”, baseia-se em atividades como votar e se manter informado sobre eventos públicos através de meios tradicionais de comunicação de massa (por exemplo, jornais ou televisão). De acordo com essa perspectiva, é comum os adultos perceberem como falta de engajamento cívico e político dos jovens o que na verdade pode ser uma mudança nas suas formas de participação. De fato, a literatura sugere um declínio nas formas tradicionais de engajamento cívico e político dos jovens — incluindo a votação, em particular nos Estados Unidos, onde ela é um ato opcional (Choi; Cristol, 2021) — e uma diminuição da confiança nas autoridades eleitas. Esse fenômeno tem sido amplamente estudado também para o caso da América Latina (Kanarek, 2021) mesmo sem o componente do declínio na propensão a comparecer no ato da votação, que em vários países da região, incluindo o Brasil e o Uruguai, é tanto um direito quanto uma obrigação.

Em contraste, no modelo de “cidadania das realizações”, as atividades associadas à cidadania tradicional não são tão significativas quanto aquelas que se alinham com os valores e interesses individuais e com agendas mais recentes como a da igualdade de gênero, da conservação ambiental e outras. Nesse modelo, as atividades cívicas e políticas muitas vezes são realizadas no contexto de relacionamentos entre pares e coordenadas por meio de tecnologias digitais. Embora a “cidadania das realizações” não tenha origem necessariamente no crescente uso de tecnologias digitais, o cenário das mídias digitais se constitui num espaço relevante e propício para expressar e exercer essa forma de cidadania (Kliger-Vilenchik, 2017⁵ *apud* Choi; Cristol, 2021). A crescente prevalência de práticas participativas *online* — muitas vezes no contexto de uma “cultura participativa” — parece contribuir para formas emergentes de engajamento cívico e político entre os jovens.

De acordo com Jenkins *et al.* (2016, p. 3), uma cultura participativa é uma cultura “com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e o engajamento cívico”, caracterizada pelo apoio ao compartilhamento das criações com os outros, muitas vezes no contexto de mentorias informais. No cenário digital, o engajamento em uma cultura participativa pode se manifestar na forma de: expressões (criar de conteúdo, como *fan fiction*); afiliações (participar em comunidades *online*, como fóruns ou plataformas de redes sociais); soluções colaborativas de problemas (trabalhar com outras pessoas para criar conhecimento, por exemplo, por meio da

⁵ KLIEGER-VILENCHIK, N. Alternative citizenship models: Contextualizing new media and the new “good citizen”. *New Media & Society*, [S.L.], v. 19, n. 11, p. 1887-1903, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444817713742>.

Wikipedia); e circulações (impactar a maneira como o conteúdo midiático flui, por exemplo, através de *podcasts*).

Para os jovens com acesso às tecnologias digitais e às habilidades necessárias para usá-las, as culturas participativas criam oportunidades para que eles se conectem com comunidades movidas por interesses em comum, cooperem em projetos de produção entre pares e compartilhem informações, entre outras atividades produtivas (Pangrazio; Sefton-Green, 2021; Ito *et al.*, 2008). Essas formas de engajamento no mundo digital podem abrir oportunidades para a criatividade, o aprendizado, a autoexpressão e o engajamento cívico (Jenkins *et al.*, 2016). Nesse tipo de engajamento, muitos jovens se expressam através da criação e circulação de mídias como memes, *blogs* ou vídeos (Jenkins *et al.*, 2016). Como explicam Cohen e Kahne (2012, p. 6):

As habilidades participativas, normas e redes que se desenvolvem quando as mídias sociais são usadas para socializar com amigos ou se envolver com aqueles que compartilham os mesmos interesses podem e estão sendo transferidas para o campo político (p. 3). [...] Partindo do conceito de cultura participativa de Jenkins *et al.* (2006), “política participativa” pode ser definida como “ações interativas e baseadas em pares através das quais indivíduos e grupos buscam exercer voz e influência em questões de interesse público”.

Essas ações podem assumir o modo, por exemplo, de uso do Twitter para mobilizar pessoas em prol de uma causa, ou de compartilhamento de notícias políticas nas mídias sociais (Cohen; Kahne, 2012; Kahne; Hodgin; Eidman-Aadahl, 2016). Pesquisas recentes ajudam a esclarecer tais práticas entre os jovens. Em uma escala global, um estudo com jovens de 9 a 17 anos em 10 países — Albânia, Argentina, Brasil, Bulgária, Gana, Itália, Montenegro, Filipinas, África do Sul e Uruguai — indicou que 13% estavam envolvidos em protestos ou campanhas *online*, e 19% discutiram questões sociais ou políticas com outros *online* (Global Kids Online, 2019). Além disso, vários estudos nos Estados Unidos e em outros países mostram que as práticas participativas *online* entre os jovens estão associadas à participação política *offline*, como votação e atividades de voluntariado e arrecadação de fundos para causas beneficentes (Cohen; Kahne, 2012).

Em síntese, as três concepções de cidadania digital revisadas nesta seção representam um subconjunto das contribuições significativas para o cenário da cidadania digital, com predomínio da concepção do comportamento adequado no âmbito educacional (Noula, 2019). Cortesi *et al.* (2020) postulam, como alternativa, o que eles denominam de “cidadania digital+(plus)” como tentativa de superação de algumas das limitações identificadas na noção de cidadania digital, apontando que se faz necessária uma perspectiva mais balanceada das

competências digitais, que contrarie o peso excessivo colocado no enfrentamento de riscos e a desvalorização das oportunidades digitais.

Após o estudo de marcos referenciais disponíveis e a análise do amplo corpo de literatura sobre cidadania digital identificada em nível internacional, bem como a integração de outros conceitos associados (tais como alfabetização digital, competência digital, habilidades do século XXI, alfabetização midiática, novas alfabetizações em mídia) — integrando, ainda, a pesquisa e o trabalho educacional com jovens realizado pelo grupo da Universidade de Harvard — Cortesi *et al.* (2020) apresentam uma proposta de cidadania digital ampliada. Os autores elencam 17 áreas que reúnem as competências que os jovens necessitam desenvolver para uma participação plena “do ponto de vista acadêmico, social, ético, político e econômico no nosso mundo digital em rápida evolução” (Cortesi *et al.*, 2020, p. 28). Elas serão detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 — Agrupamentos de competências para a Cidadania Digital na proposta de Cortesi *et al.* (2020)

Agrupamentos de competências	Objetivos e meios educacionais que capacitem os jovens a...
<p>Participação Acesso digital; literacia digital; produção de conteúdo; segurança; legislação.</p>	<p>Acessar a Internet; encontrar, avaliar, criar e reutilizar informação; produzir conteúdo <i>online</i>; proteger dispositivos e acessos digitais; compreender e aplicar conceitos legais ao ambiente digital.</p>
<p>Empoderamento Envolvimento e participação cívica; contexto; informação de qualidade; literacia dos media.</p>	<p>Participar em assuntos públicos e causas que os motivam; se atentar e interpretar fatores contextuais relevantes numa dada situação; compartilhar informação e outros conteúdos em diferentes formatos midiáticos.</p>
<p>Engajamento Economia digital; análise de dados; pensamento computacional; IA.</p>	<p>Saber pesquisar sobre atividades econômicas <i>online</i> e <i>offline</i>; envolver-se na criação, coleta, interpretação e análise de dados; compreender e aplicar o pensamento computacional; compreender e participar em debates sobre IA.</p>
<p>Bem-estar Privacidade e reputação; identidade pessoal; comportamento positivo; bem-estar e segurança.</p>	<p>Proteger a identidade pessoal e de outros; explorar a sua identidade; envolver-se com outros de modo ético e empático; ser resiliente diante de riscos encontrados no ambiente digital e proteger sua saúde física e mental.</p>

Fonte: adaptado de Cortesi *et al.* (2020) e de Ponte (2020).

Embora os autores não enfatizem especialmente a importância da perspectiva da interseccionalidade, eles trazem um aspecto menos mencionado nas perspectivas antes

descritas: a relevância do contexto no desenho de iniciativas de cidadania digitais, integrando o fato de que dimensões como gênero, idade, etnia, identidade sexual, nacionalidade, religião, situação socioeconômica e nível educacional afetam o acesso e uso de tecnologias digitais (Cortesi *et al.*, 2020).

Não ignorar essas diferenças envolve também atribuir mais protagonismo aos jovens no desenho do conjunto de iniciativas educacionais que tenham em conta as suas necessidades e interesses, “recorrendo a ambientes participativos e colaborativos, que apelem e valorizem o seu conhecimento, curiosidade e criatividade” (Cortesi *et al.*, 2020, p. 39). Embora estas iniciativas exijam mais tempo, flexibilidade e investimento do que programas já formatados, a inclusão de jovens pode contribuir para que o conteúdo definido tenha mais significado e os envolva realmente (Cortesi *et al.*, 2020).

Em síntese, a proposta de Cortesi *et al.* apresenta vários pontos de interesse no sentido de ser abrangente, considerando as diversas dimensões da participação cidadã na esfera social, econômica, política e cívica. Outro ponto relevante é que integra a consideração do contexto e das perspectivas de crianças e jovens. Entendo que ao cobrir esses dois aspectos, supera falhas importantes nas concepções tradicionais de cidadania digital. Além disso, “atualiza” a abordagem de cidadania digital incluindo temas que não estavam presentes nas concepções de quase vinte anos atrás, trabalhando assuntos que, apesar de não serem estritamente novos, têm ganhado mais espaço na agenda de discussão nos últimos anos, tais como IA, Pensamento Computacional e Literacia de Dados.

No entanto, também identifico algumas lacunas na proposta: primeiro, os autores mantêm a ênfase no desenvolvimento de competências digitais, deixando de fora questões transversais de educação cívica e cidadã e direitos humanos. Ademais, poderia se estender a esta concepção duas das críticas realizadas ao enfoque de cidadania digital de Ribble e Bailey (Noula, 2019; Zuazo; Aruguete, 2021): a tendência de reconhecer os benefícios da participação no ambiente digital, sem considerar na mesma medida os possíveis efeitos negativos ou de amplificação das desigualdades; e a menção à participação na economia digital como “presença *online*” e “capacidade de fazer negócios”, e no comércio eletrônico como “comprar e vender *online*”, sem qualquer problematização dos aspectos sociopolíticos destes fenômenos. Por fim, a partir de uma perspectiva crítico-radical (que será desenvolvida em maior detalhe na seção 4.1.7), também é possível notar ausência de menção à “materialidade do digital”, e a alternativas de criação de tecnologias e redes próprias, dissidentes da corrente predominante. Por fim, acrescentaria a ausência de menção a alternativas de desconexão e de não conexão.

3.1.4 A cidadania digital e sua diversidade de concepções nas diversas disciplinas

A pesquisadora dinamarquesa Birgit Jæger (2021) realizou uma revisão sistemática da literatura acadêmica sobre cidadania digital publicada em inglês, com um olhar focado na transformação do conceito de “cidadania” em “cidadania digital”. As 373 publicações acadêmicas que preencheram os critérios de inclusão por ela definidos foram analisadas do ponto de vista do conteúdo e codificadas levando em consideração: tema principal; disciplina; definição de cidadania digital; abordagem teórica; metodologia; questão norteadora; e achados. Assim, Jæger identificou quatro correntes principais na produção acadêmica sobre cidadania digital, sendo elas: direitos digitais e privacidade; participação cívico-política; governo eletrônico; e educação e aprendizagem. Essa última é, sem dúvidas, a corrente predominante. O resultado da análise apresentada pela autora encontra-se sintetizado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 — Correntes na produção acadêmica sobre cidadania digital

	Direitos digitais — privacidade	Participação política	Governo eletrônico	Educação e aprendizagem
Vínculo com o conceito de cidadania	Direitos civis	Direitos políticos	Direitos sociais — serviços públicos	Direitos sociais — educação
Quantidade de publicações	36	94	25	218
Disciplinas predominantes	Direito Estudos midiáticos e comunicacionais	Sociologia e Ciência Política Estudos midiáticos e comunicacionais	Administração pública Sistemas de informação	Educação Estudos informacionais
Conteúdo e quantidade de publicações	Direito a usar a Web e à proteção da privacidade (15) Vigilância e segurança (11) Marcos legais e regulamentações da Internet e do uso de dados (10)	Inclusão e identidade versus exclusão e fosso digital (<i>digital divide</i>) (25) Tese de mobilização <i>versus</i> tese de reforço (16) Comunicação política (11) Democracia e participação (42)	Uso de serviços públicos digitais (14) Relação cidadãos — governo (11)	Ensino e aprendizagem com tecnologias digitais (133) Competências dos professores (23) Papel das bibliotecas (28) Aprendizagem <i>online</i> (12) Liderança escolar e tecnologias (12) <i>Cyberbullying</i> (10)

Fonte: elaboração própria com base em Jæger (2021).

A corrente de direitos digitais mostra que a transformação digital adiciona novas dimensões à cidadania. Os cidadãos digitais são descritos como vulneráveis porque as tecnologias digitais criam formas de violação à privacidade, abrangendo desde agressores, que atacam através de meios digitais, até abuso do uso de dados pessoais para objetivos comerciais, bem como vigilância estatal exercida sobre os cidadãos em nome da segurança nacional. Como consequência, novas formas de proteção da privacidade precisam ser desenvolvidas. A análise de conteúdo também revela que soluções legais efetivas para esses problemas ainda estão em falta, e que os “cidadãos digitais” parecem ter aceitado silenciosamente que devem conviver com algum grau de vigilância corporativa e estatal.

A participação política tem como eixo reflexões sobre a conexão entre capital social e participação política e inclui tanto trabalhos que apoiam a tese da mobilização quanto a de reforço entre meios digitais e participação *offline*. Nesse caso, a interação interpessoal na vida cívica é entendida como condição fundamental para a construção do capital social, que é, por sua vez, requisito para a participação política. Portanto, o uso de tecnologias para interagir conduziria a uma diminuição do capital social. No entanto, uma meta-análise de 38 estudos, realizada em 2009, concluiu: “Os metadados fornecem fortes evidências contra a Internet ter um efeito negativo no engajamento. No entanto, também não permitem afirmar que o uso da Internet terá um impacto substancial no engajamento” (Boulianne, 2009, p. 193⁶ *apud* Jæger, 2021). Essa constatação alinha-se à de outro estudo, que conclui que: “[...]aqueles que são culturalmente ativos *offline* também são ativos *online*. O mesmo ocorre para a atividade política — a Internet reforça em vez de mudar os padrões de comportamento existentes, e a relação entre os âmbitos *online* e *offline* é de complementação e não de substituição” (Jensen, 2011, p. 15⁷ *apud* Jæger, 2021).

Outros temas vinculados ao uso de tecnologias digitais na comunicação política, identificados dentro desta perspectiva, são: o estudo das consequências das mudanças no papel da TV, as mídias sociais como fonte de informação em conexão com as eleições e a relação entre democracia e participação cidadã no contexto digital, estudando formas de ativismo em diversas regiões do mundo. Em termos gerais, a pesquisa nesta linha mostra uma espada de dois gumes: por um lado, a tecnologia cria novas possibilidades para a mobilização cidadã e o

⁶ BOULIANNE, S. Does Internet Use Affect Engagement? A Meta-Analysis of Research. **Political Communication**, v. 26, n. 2, p. 193-211, 2009.

⁷ JENSEN, J. L. Citizenship in the Digital Age: The Case of Denmark. **Policy & Internet**, v. 3, n. 3, Article 4, 2011.

ativismo, mas, por outro lado, também cria condições favoráveis para que os governos os monitorem e oprimam.

À primeira vista, o conjunto de literatura sobre governo eletrônico e serviços públicos digitais se sobrepõe ao conjunto sobre engajamento político. No entanto, afirma a Jæger, enquanto o foco na perspectiva do engajamento político está nos direitos políticos dos cidadãos, o foco no conjunto “serviços públicos digitais” está nos direitos sociais dos cidadãos de receber serviços públicos. Consideradas em conjunto, as publicações nessa corrente ilustram o impacto da transformação digital na interação entre cidadãos e autoridades públicas, particularmente no que diz respeito à burocracia estatal. A análise também revela preocupação a respeito de como remover obstáculos para o uso dos serviços públicos digitais pelos cidadãos. Cabe mencionar que esse é o principal sentido no qual o conceito de “cidadãos digitais” é usado: cidadãos capazes de utilizar serviços públicos pelos canais digitais fornecidos pelo Estado.

A literatura no conjunto de educação e aprendizagem compartilha um entendimento da cidadania digital como envolvendo o direito de ser incluído no mundo digital e de desenvolver a literacia digital, bem como o dever de adquirir as competências necessárias para se comportar adequadamente em plataformas digitais. Portanto, diz a autora, o conteúdo nesse conjunto está em conformidade com a descrição de Marshall do direito social de viver a vida “de um ser civilizado” de acordo com os padrões prevaletentes na sociedade (Marshall, 1992).

De acordo com esta premissa, as instituições centrais para o ensino da cidadania digital são o sistema educacional (desde a pré-escola até a universidade) e as bibliotecas — especialmente bibliotecas escolares. Poucas publicações nesse conjunto definem o conceito de cidadania digital. A maioria simplesmente usa o termo como uma etiqueta para um certo nível de competência tecnológica e um comportamento digital apropriado. A definição de Ribble e Bailey é a mais citada nesse conjunto de publicações: “A cidadania digital descreve as normas de comportamento apropriado e responsável em relação ao uso da tecnologia” (Ribble; Bailey, 2004, p. 7).

Impactos da transformação digital no sistema educacional mencionados nesta corrente incluem responsabilidades para os atores da comunidade escolar (e nenhuma para a indústria e o governo): professores precisam ensinar de maneiras novas, incluindo o uso de diferentes tipos de tecnologias digitais, alunos precisam aprender a se comportar adequadamente no ambiente digital, evitar o *cyberbullying* e os predadores digitais, pais precisam se envolver na vida digital de seus filhos, equipes diretivas precisam estabelecer estruturas para a digitalização de suas escolas, bibliotecários precisam tirar o foco no empréstimo de livros para que se tornem

especialistas em tecnologias educacionais. Chama a atenção o fato de que Jæger (2021) não identifica nenhuma produção acadêmica representando visões críticas da cidadania digital.

Em conclusão, a autora afirma que a análise da bibliografia demonstra que a digitalização da sociedade teve um impacto significativo na relação e na interação entre o Estado e os cidadãos, o que está presente nas quatro correntes de literatura identificadas. As diversas abordagens revelam as maneiras pelas quais os cidadãos experimentam os impactos da transformação digital, bem como os múltiplos significados e interpretações da cidadania digital. A autora conclui que cidadania digital é um conceito multidimensional e dependente do contexto, aspectos que resultam em um dilema no uso do conceito. Embora haja algumas coincidências, as diferentes correntes acadêmicas definem o conceito de cidadania digital de maneiras diferentes, discutindo e se referindo à cidadania digital dentro da lógica do seu próprio campo de referência, o que torna difícil discutir a cidadania digital entre as diferentes correntes e disciplinas.

Acrescenta a autora que um achado empírico da revisão é que, para além das diferenças e nuances na forma de conceituar a cidadania digital, é importante lembrar que níveis básicos de cidadania digital não foram atingidos em nível mundial, por dois motivos principais: primeiro, porque o fosso digital persiste na forma de infraestrutura digital deficiente, insuficiente ou onerosa para boa parte da população, bem como por desigualdades expressivas no desenvolvimento de habilidades digitais. E, depois, pelo fato de que existem regiões onde o controle governamental e a censura proíbem os cidadãos de usarem as plataformas digitais para fins cívico-políticos. Poderia se acrescentar a essa leitura outro vetor de forças des-cidadanizadoras (García Canclini, 2020; Almeida; Silva; Soster, 2022), apoiado na visão crítica do funcionamento do ecossistema digital, e salientar que não só por parte dos governos autoritários, mas também do lado das *big techs*, implementam-se empecilhos ao exercício da cidadania.

3.1.5 A abordagem unidimensional da cidadania digital

Uma classificação diferente das concepções de cidadania digital é a apresentada por Choi e Cristol (2021). Na sua mais recente revisão da literatura sobre cidadania digital, os reconhecidos autores classificam as abordagens de cidadania digital em três grupos: unidimensional, multidimensional e crítica/radical. A revisão foi realizada com base em uma análise conceitual e em um modelo complexo de cidadania digital, seguida da proposta de abordagem interseccional para avançar na compreensão crítica e mais profunda da cidadania digital, de modo a responder às questões sociais atuais relacionadas à democracia participativa.

Na classificação proposta por Choi e Cristol (2021), as abordagens unidimensionais da cidadania digital tipicamente apresentam relação com uma determinada disciplina (seja ela educação, comunicação, estudos midiáticos, ciência política etc.). No caso dos estudos educacionais, uma ênfase frequente são os aspectos éticos e/ou normativos da cidadania digital, como já foi observado no caso paradigmático da proposta de Ribble e Bailey (2007). Estas abordagens frequentemente consideram a cidadania digital em função de promover o uso seguro e responsável da Internet, e a racionalidade da sua inclusão no currículo responde à necessidade de que os estudantes se comportem de forma responsável e ética *online*.

Com o foco das preocupações posto nas problemáticas que as crianças podem experimentar ao usar a Internet e as redes sociais (tais como *cyberbullying*, discurso de ódio, consciência sobre pegada digital⁸, entre outras), a abordagem educacional normalmente trabalha no uso apropriado da Internet e das redes sociais, visando proteger os direitos e promovendo o exercício das responsabilidades dos estudantes.

Já nas abordagens de comunicação e/ou mídia, o interesse frequentemente recai nos estudantes como produtores e consumidores, nas formas como eles acessam, usam, criam e avaliam informações e desenvolvem habilidades e competências críticas em relação à informação e à mídia para realizar atividades *online* de maneira eficaz. Neste sentido, de acordo com a própria Choi (2016), a alfabetização midiática e informacional inclui dois tipos principais de habilidades e competências: de índole técnica, necessários para participar e desenvolver atividades *online* avançadas, e de índole cognitiva (como pesquisar, encontrar, analisar e interpretar informações); também envolve habilidades sociocomunicativas (como se comunicar, cooperar, colaborar com outros, trocar ideias e pensamentos) e emocionais (por exemplo, formas de lidar com sentimentos negativos).

Por fim, a partir de uma perspectiva de comunicação política, o conceito de cidadania digital concentra-se na participação *online* e no engajamento cívico (seja em questões sociais, políticas e/ou culturais). Em linha com o colocado no terceiro ponto da classificação anterior, na perspectiva da comunicação política também existe uma diferença de interesse entre as

⁸ Pegada digital é o rastro de dados que cada usuário deixa ao usar a Internet. Ela é construída em parte de forma ativa (por exemplo, *posts* em mídias sociais) e em parte de forma passiva, sem ciência por parte do usuário. Tal como detalhado para fins didáticos pela SaferNet (<https://www.safernet.org.br>), a pegada digital pode incluir dados pessoais acessíveis publicamente (como processos judiciais); dados de comunicação, como *e-mails*; conteúdos postados (vídeos, fotos, textos, áudios etc.); dados técnicos de identificação dos dispositivos e endereço IP, dados de rede e servidores, localização, histórico de navegação, *cookies* etc., que podem revelar o que foi acessado, de onde e como; e dados de interação em redes sociais, *sites*, aplicativos e dispositivos inteligentes, como histórico de busca, compras, curtidas e comentários, que vão calibrar algoritmos que definem quais conteúdos ou anúncios serão mostrados para cada usuário.

correntes que focam na participação política “tradicional”, principalmente em processos de votação e campanhas eleitorais, enquanto outra parte da literatura acadêmica argumenta que as formas mais “personalizadas” de participação — podendo ser inclusive nos domínios social e cultural, e não no apenas político-eleitoral — devem ser também consideradas formas de participação política (Bennet; Wells; Rank, 2009), e todas elas fazem parte do objeto da cidadania digital.

Chen *et al.* (2021), na sua revisão integrativa de mais de 200 publicações acadêmicas sobre cidadania digital, identificam que mais da metade delas estava relacionada à área educacional e ao desenvolvimento de competências necessárias para que cada pessoa possa exercer seus direitos e suas responsabilidades no mundo digital.

3.1.6 A abordagem multidimensional da cidadania digital

Diferenciando-se das abordagens unidimensionais, outros estudos procuram abarcar os aspectos multidimensionais e transversais da cidadania digital. Nesta linha encontra-se a própria Choi (2016), que classifica a cidadania digital em quatro categorias principais (ética digital, alfabetização midiática e informacional, participação/engajamento e resistência crítica), conectando interações presenciais e aquelas que ocorrem em ambientes *online*. Choi foi além da conceptualização e desenvolveu uma escala de aplicação empírica que permite reconhecer cinco níveis de complexidade da cidadania digital e inclui habilidades técnicas, consciência local/global, agência na construção de redes, perspectiva crítica e ativismo político na Internet (tradução nossa). No contexto do uso crescente de tecnologias de comunicação personalizada, como as redes sociais, as vidas sociais dos indivíduos se conectam com as de outros, e, dessa forma, alguns indivíduos e/ou grupos ganham força política para promover mudanças nas normas sociais em escala local, nacional e global.

Esse segundo conjunto, na proposta conceitual de Choi e Cristol (2021), estabelece um ponto de conexão com o seguinte grupo de perspectivas, a crítica-radical, diferenciando-se mais em grau do que na natureza da proposta. Em outras palavras, muito embora a abordagem multidimensional da cidadania digital inclua perspectivas críticas e ativismo político na Internet, ela não enfatiza suficientemente os elementos críticos da cidadania digital. Assim sendo, alguns autores apontam para a necessidade de integrar uma abordagem mais radical à educação em cidadania digital.

3.1.7 A abordagem crítico-radical da cidadania digital

Os autores que fazem parte dessa corrente afirmam que a forma como normalmente se entende a educação para a cidadania digital é problemática, pois obscurece a política do digital e reproduz formas excludentes de cidadania. Os dois pontos principais da proposta são: primeiro, a cidadania digital deve promover a análise materialista das relações de poder e opressão associadas ao capitalismo digital e, segundo, deve promover o desenvolvimento de práticas tecnológicas emancipatórias, voltadas para a justiça social. Esta corrente traz elementos das concepções críticas de cidadania, como a cidadania transformadora (Banks, 2017) e a cidadania orientada para a justiça (Westheimer; Kahne, 2004).

A professora Akwugo Emejulu (Universidade de Warwick) e Callum McGregor (2019) argumentam que a cidadania digital é despolitizada por meio de uma suposição de que o digital é fundamentalmente “novo” e “imaterial”. Neste sentido, a cidadania digital radical deve combater o “pensamento mágico”, pelo qual o digital é invocado como um fetiche, operando de modo a obscurecer as desigualdades materiais e as relações socialmente exploratórias nas quais se baseia a proliferação da tecnologia digital. Parafraseando Paulo Freire (1970), os autores apontam que essa “leitura do mundo”, no contexto da tecnologia digital, deve ser um componente-chave de uma cidadania digital radical.

Como uma forma de “repolitizar” a cidadania digital, dedicam boa parte do artigo a mostrar como as tecnologias digitais são constituídas por lutas contínuas por igualdade e justiça, desde o momento da extração dos minerais necessários a seu funcionamento, e defendem que no ensino dela é preciso que as relações sociais críticas com a tecnologia se tornem visíveis. Neste sentido, Emejulu e McGregor (2019) postulam a necessidade de analisar a sociedade digital de um ponto de vista material, de forma a não cair na mistificação do digital, que afasta o entendimento do ecossistema digital em termos das relações de poder, exploração e dominação que subjazem à organização e ao funcionamento do capitalismo informacional. Em outras palavras, a abordagem crítico-radical desafia a compreensão atual da cidadania digital ao colocar como foco da análise as relações desiguais de poder e as injustiças sociais e educacionais presentes na Internet e nas redes sociais, se distanciando radicalmente do entendimento da cidadania digital como desenvolvimento de habilidades e competências digitais e como promoção do comportamento “adequado” *online*, abordagens que rejeitam abertamente (Emejulu; McGregor, 2019).

Os autores argumentam que o “digital” e suas tecnologias associadas são constituídos por contínuas lutas materiais por igualdade e justiça — principalmente no Sul Global, mas também no Norte Global — tendo em vista questões que são “apagadas” na literatura dominante e nos debates sobre educação digital. Emejulu e McGregor defendem a necessidade de uma

compreensão politicamente informada do digital, da tecnologia em geral e da cidadania. Assim, argumentam em favor de uma cidadania digital radical, caracterizada por tornar visíveis as relações sociais críticas com a tecnologia e por promover o desenvolvimento de práticas tecnológicas emancipatórias, voltadas para a justiça social. Os autores sustentam que embora haja alguns exemplos de estudos críticos envolvendo essa questão, um senso desenvolvido do político — e como ele molda as relações sociais e culturais — ainda está amplamente ausente no campo da educação digital. Citando a Morozov (2013), os autores afirmam que: “a razão pela qual o debate digital parece tão vazio e ineficaz é simples: [ele é] enquadrado como um debate sobre ‘o digital’ em vez de ‘o político’ e ‘o econômico’” (Morozov, 2013⁹ *apud* Emejulu; McGregor, 2019, p. 17).

Em particular, os autores examinam como as construções hegemônicas de cidadania digital no campo da educação contribuem pouco para entender criticamente as relações sociais dos cidadãos com a tecnologia e com “o digital”. Mais do que isso: os autores consideram que tais concepções, na verdade, obscurecem e silenciam as políticas específicas incorporadas ao ecossistema digital. Esse apontamento está em consonância com as críticas realizadas pela pesquisadora Ioanna Noula (2019) às abordagens clássicas de cidadania digital. No entendimento de Emejulu e McGregor (2019), a cidadania digital deveria ter a função de acolher, viabilizar e facilitar a atuação de pessoas que são marginalizadas e oprimidas em razão de sua raça, etnia, gênero, orientação sexual e religião, e para quem frequentemente são negados plenos direitos de cidadania, sendo excluídas do discurso da cidadania tradicional.

Emejulu e McGregor (2019) definem “cidadania digital radical” como um processo pelo qual indivíduos e grupos comprometidos com a justiça social:

- analisam criticamente as consequências sociais, políticas, econômicas e ambientais das tecnologias na vida cotidiana; e
- deliberam coletivamente e tomam medidas para construir tecnologias alternativas e desenvolver práticas tecnológicas emancipatórias.

Tornar significativa a ideia de uma cidadania digital radical significa que os cidadãos devem procurar entender a construção social da tecnologia e avaliar as características políticas da tecnologia. Ao fazê-lo, os cidadãos serão capazes de rastrear os arranjos políticos, econômicos e sociais específicos que dão origem a certos tipos de tecnologia e examinar a influência da tecnologia nas relações sociais. Os autores colocam como exemplo os estudos que

⁹ MOROZOV, E. **The internet ideology**: Why we are allowed to hate Silicon Valley. Frankfurter Allgemeine, 2013.

mostram como o racismo e o sexismo estão codificados no aparentemente apolítico algoritmo do Google (Noble, 2016¹⁰ *apud* Emejulu; McGregor, 2019).

A educação digital, como um campo acadêmico de prática, não se trata apenas de investigar as experiências educacionais de estar *online* — embora compreender essas experiências seja importante — mas também de identificar as maneiras como esse espaço foi criado e moldado para propósitos específicos. A pedra angular de uma cidadania digital radical é a insistência de que a cidadania é um processo de tornar-se, um estado ativo e reflexivo para o pensamento e a prática individuais e coletivos, voltados à ação coletiva para o bem comum. Assim, a cidadania digital radical é uma prática fundamentalmente política de compreensão das implicações da produção e apropriação de tecnologias digitais em nossas vidas. Sintetizam os autores:

A educação digital pode desempenhar um papel importante em ajudar indivíduos e grupos a desejarem mais para si mesmos do que serem uma mercadoria e performarem um ‘eu digital’ *online*. Acreditamos que a educação digital pode nos ajudar a desejar mais da Internet do que apenas a mercantilização dos espaços digitais. Também pensamos que a educação digital pode nos ajudar a compreender as desigualdades sistêmicas sociais, econômicas e ambientais de uma maneira nova e diferente (Emejulu; McGregor, 2019, p. 27).

Considero que esta visão traz aspectos bastante relevantes, diferenciando-se claramente das visões tradicionais de cidadania digital, com elementos críticos cuja relevância é evidente no contexto atual do ecossistema digital. No entanto, percebo que, no impulso crítico, essa perspectiva deixa de reconhecer aspectos relevantes para as juventudes — para além do potencial das redes para o ativismo político —, tais como as formas de sociabilidade e interação juvenis. Por outro lado, ao desprezar a importância de promover o desenvolvimento de habilidades digitais, a implementação de intervenções educativas baseadas exclusivamente em propostas deste tipo deixaria intocadas as desiguais oportunidades de participação dos jovens no ambiente digital. Portanto, entendo que seria importante integrar aspectos medulares desta proposta com o olhar abrangente de propostas como a de Cortesi *et al.* (2020) compensando, assim, fortalezas e lacunas de ambas as propostas.

3.2 Revisão bibliográfica no âmbito da América Latina

Complementando a revisão em nível internacional, na América Latina realizou-se uma busca na base de conhecimento da CEPAL, onde foi identificada a revisão realizada por Claro *et al.* (2021) e por Santana e Serra (2022). De forma complementar, realizou-se uma busca

¹⁰ NOBLE, S. **Algorithms of oppression**: Race, gender and power in the digital age. Nova York: New York University Press, 2016.

específica utilizando o termo “cidadania digital”, bem como seus derivados diretos, na Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe. A busca devolveu 12 resultados, dos quais um foi excluído por se tratar de uma resenha. Destacam-se entre os temas abordados de forma transversal a multiculturalidade; a diversidade cultural; a ação coletiva e a apropriação das TIC por movimentos sociais; e a participação cidadã e o ativismo dos jovens nas redes sociais.

A revisão de Claro *et al.* (2021) reconhece três abordagens, priorizando as que são de índole descritiva e não normativa, para entender a cidadania digital. A primeira abordagem coincide com a perspectiva das competências, que os autores chamam de abordagem da participação e inclusão digital “institucional”. Eles também identificam uma abordagem que entende a cidadania digital em relação com novas formas de participação e de negociação dos espaços de poder no âmbito digital. Finalmente, identificam perspectivas com foco no que denominam “comunidade moral transnacional”, cuja existência se assenta na possibilidade de intercâmbios e interações para além das fronteiras dos Estados-nação e suas legislações. Em outras palavras, apresentam uma territorialidade diferente da do Estado, pilar da cidadania tradicional.

Em uma linha que poderia se descrever como uma mistura das abordagens normativas e críticas antes mencionadas, é possível identificar as contribuições de Cobo (2019a) e da ONG argentina Faro Digital, de referência na região. Ambos postulam que para pensar em uma vida online segura, responsável e saudável, é importante considerar aspectos como privacidade e segurança, identidade digital e reputação, alfabetização informacional, licenciamento e propriedade intelectual, e relacionamentos com outros.

Cobo (2019a) adverte sobre a importância de evitar traçar um panorama sombrio ou focado nos riscos da tecnologia na vida cotidiana, pois isso sugeriria uma leitura incompleta do papel desempenhado por esses dispositivos na vida das crianças. O autor coloca os assuntos elencados abaixo como pontos que requerem investigação mais detalhada, e que constituem, ao mesmo tempo, dimensões importantes a serem abordadas na educação para a cidadania digital:

- Uso saudável: esta dimensão aponta para a importância de refletir sobre a dependência do celular, os efeitos negativos relacionados com a superexposição às tecnologias, a sensação de incapacidade de pensar sem tecnologia, a dificuldade de ler e compreender textos de grande porte, e a reflexão sobre o denominado *multi-tasking*, e alerta sobre problemas físicos decorrentes do uso intensivo da tecnologia, entre outros assuntos.

- Pegada digital: esta dimensão enfatiza a importância de se ter consciência de que tudo aquilo que é compartilhado na Internet está potencialmente sujeito a interpretações erradas, que nossa “pegada digital” é maior e mais permanente do que habitualmente pensamos e que não existe realmente anonimato na Internet. Finalmente, chama a atenção para a necessidade de reivindicar o direito ao esquecimento.
- Uso seguro e ético: esta dimensão aponta para a importância de que todo usuário de Internet compreenda as características, riscos e consequências do *cyberbullying*, para o risco do uso de meios digitais para intimidar outras pessoas, o abuso perpetrado por adultos (*grooming*), os cuidados necessários ao praticar o envio de mensagens de índole íntima (*sexting*), o roubo ou uso ilegítimo da identidade de terceiros e o roubo ou uso inadequado de dados privados de terceiros.

Cobo (2019a, p. 1) afirma que:

A noção de cidadania digital adaptada à educação não implica apenas a integração das tecnologias digitais ao serviço da instrução, mas também inclui a revisão da dinâmica de como ensinamos e como aprendemos com a tecnologia. A cidadania digital implica ser capaz de compreender o que significa habitar circuitos digitais sem descuidar as responsabilidades associadas. Ou seja, pensar num desempenho adequado em múltiplos ambientes digitais em termos de participação, respeito, troca, colaboração e convivência com os outros.

O autor também aponta que há uma agenda pendente sobre o que implica uma cidadania digital “criticamente ativa”. Aspectos como privacidade, livre circulação do conhecimento, inclusão, transparência, neutralidade da rede, participação e expressão cívica, denúncias aos abusos de poder, entre outros, são questões que claramente vão além dos circuitos digitais, mas que neles adquirem especial relevância. Cobo (2019a) afirma que não há dúvidas de que esses temas devem ser trabalhados por meio da educação e de que é necessário estimular uma discussão aberta e plural sobre este conjunto de temas, que estão se tornando cada vez mais relevantes.

Para tanto, propõe afastar-se das primeiras concepções de cidadania digital, focadas no medo e nos problemas de segurança relacionados ao uso da Internet, lembrando que diversas pesquisas têm mostrado que as abordagens deste tipo não são eficazes, principalmente no caso dos jovens. Dentre as possíveis dimensões a se enfatizar na abordagem educativa da cidadania digital, o autor propõe duas: comportamento respeitoso *online* e participação em práticas cívicas *online* (categorias da proposta de Jones e Mitchell, 2016). Finalmente, junto com Choi e Cristol (2021), ressalta que a competência digital não se limita ao uso competente dos dispositivos,

mas requer um bom desempenho no ambiente digital em termos de participação, respeito, compartilhamento, colaboração e convivência com os outros.

Existe um ponto de acordo transversal à maioria dos autores latino-americanos revisados, e é no caráter provisório e dinâmico da cidadania digital, bem como na sua natureza dual entre oportunidades e responsabilidades, entre o tecnológico e o social. Pelo mesmo, é uma noção sujeita a revisões constantes. Também é apontada a necessidade de desenvolver o que implica uma cidadania digital “criticamente ativa”, e um acordo na necessidade de superar as abordagens iniciais focadas nos riscos e nos comportamentos adequados das crianças *online*.

3.3 Revisão bibliográfica no âmbito do Brasil

Por fim, no âmbito da produção acadêmica sobre o assunto no Brasil, a busca na base Educ@ devolveu sete resultados, com o artigo mais antigo datado em 2011 e o mais recente em 2020. Três das produções sobre o tema foram publicadas na revista e-Curriculum, testemunhando o papel desta na difusão da (ainda incipiente) reflexão sobre cidadania digital no Brasil. O trabalho de maior interesse identificado nesta busca aparece justamente nela, e é da autoria da Profa. Cristina Ponte (2020). Uma análise transversal dos artigos identificados permite perceber uma associação forte e pouco delimitada entre cidadania digital e literacia digital, com caráter crítico; em outros, a associação sem clara delimitação de identidade ocorre entre cidadania digital e inclusão digital.

Complementarmente, a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações trouxe 25 resultados, dentre os quais sete foram excluídos pois embora os títulos contivessem os termos “cidadania” e “digital”, estes não tinham relação direta ou não estavam “adjetivando” um ao outro, mas sim apareciam com outros sentidos dentro do título. Quatro destes trabalhos focaram na televisão digital, um na alfabetização de jovens e adultos e outro na cultura dos sujeitos comunicantes surdos, assuntos que escapam ao foco de interesse deste trabalho. Mais um trabalho foi excluído por focar na experiência de uma escola moçambicana. Mantiveram-se, assim, apenas os trabalhos focados no Brasil.

Dentre os trabalhos incluídos, o mais antigo foi defendido em 2005 e os dois mais recentes em 2021, sendo a maioria deles datados entre e 2018 e 2021, tendência que se verifica também na literatura internacional e que sugere um interesse crescente pelo assunto.

Os eixos temáticos identificados nos trabalhos incluídos na revisão abrangem ciberdemocracia, novas formas de participação, uso de mídias alternativas, sendo que um deles contextualiza a questão especificamente numa favela do Rio de Janeiro e o outro em Porto Alegre. Outros estudos associam a cidadania digital à inclusão digital de forma mais ampla. Já

outros trabalhos focam no ensino da cidadania digital em âmbito educacional, sendo um deles no ensino médio, outro na educação infantil e outro na educação não formal (SESC SP). Identifica-se outro grupo de estudos voltados para crianças e mídias digitais, sem abordagem em âmbito educacional. Por fim, um dos trabalhos aborda uma análise conceitual do assunto.

Surgiram nesta busca os trabalhos com maior grau de proximidade com o escopo deste, sendo um deles a tese doutoral de Daniela Costa (2019) e a dissertação de Celise Correia (2021), desenvolvidos no contexto do Programa Educação: Currículo da PUC — SP. Pela proximidade e complementaridade de abordagens com a presente dissertação, estes estudos serão comentados em maior detalhe a continuação.

A tese de Daniela Costa (2019), denominada *Educação para a cidadania digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital*, tem como objetivo analisar as condições, oportunidades e capacidades de atuação dos professores enquanto agentes e mediadores da educação para a cidadania digital. Os achados da pesquisa permitem reconhecer as limitações decorrentes das condições de formação e exercício profissional dos docentes para enfrentar demandas crescentes de protagonismo na educação para a cidadania digital, bem como identificar a disposição dos professores para atender as demandas e necessidades dos alunos, mesmo diante das limitações experimentadas. A tese esclarece o potencial e os limites postos no contexto do Brasil para qualquer proposta que coloque maiores demandas nos professores para a implementação da educação em cidadania digital, caso não haja as medidas de política necessárias.

Já a dissertação de Correia (2021) consiste numa revisão da literatura sobre o tema da cidadania digital produzida em língua portuguesa, abrangendo principalmente a produção proveniente do Brasil e de Portugal. O trabalho conclui que ainda existe escassez de pesquisas no tema da cidadania digital em língua portuguesa que possam orientar conceitualmente sua eventual inclusão no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Em linha com isso, a autora enfatiza a necessidade de adensar o conceito e aponta como um dos caminhos básicos, para tanto, realizar a abordagem da produção disponível em outros idiomas.

Por fim, a busca na base Sapiencia da PUC-SP e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não trouxeram resultados adicionais aos contidos na busca supramencionada.

Embora não se trate de uma tese ou dissertação, pela sua relevância, no âmbito brasileiro vale a pena acrescentar menção ao artigo de Almeida, Silva e Soster (2021), que traz a preocupação com o processo de “descidadanização” (noção citada de García Canelini, 2020) e uma linha relevante de pensamento quanto às práticas escolares a serem construídas a partir da

constatação dos riscos da “descidadanização”, a fim de reverter esse processo visando o efetivo exercício da cidadania. De acordo com os autores:

um mundo com diferentes direitos e formas de participação, demanda uma construção de cidadania que se afaste da tecnologização em si, que leia criticamente o mundo contemporâneo, que nele coloque suas palavras, intervenha e dele participe, parafraseando Paulo Freire (2007) no contexto da cultura digital (Almeida, F.; Silva, M.: Soster, T., 2021, p. 113).

3.4 Contribuições da UNESCO à conceituação da cidadania digital

Complementando as contribuições provenientes do âmbito acadêmico, é pertinente elencar as definições propostas pela UNESCO, na medida em que essa é a agência das Nações Unidas com foco na Educação. Em particular, a UNESCO tem elaborado documentos de política em cidadania digital, Alfabetização Midiática e Informacional (MIL), e os Direitos Humanos conexos ao tema, principalmente relacionados à livre expressão e ao acesso à informação. Além disso, a agência tem produzido importantes documentos sobre fenômenos como desinformação, discurso de ódio e regulamentação de plataformas, entre outros subsídios importantes para compreender o contexto presente.

O mais recente documento da UNESCO sobre cidadania digital, *Citizenship Education in the Global Digital Age* (2022) aponta o contraste entre a promessa e a realidade do mundo digital interconectado. A promessa de oferecer acesso gratuito e equitativo à informação; abrir novas oportunidades para a produção de conhecimento; conectar pessoas, lugares e culturas; fornecer novos meios para a expressão de identidades individuais e coletivas e para a participação nas instituições democráticas é contrastada com as escassas evidências disponíveis de que algumas dessas promessas foram cumpridas — mesmo que de forma parcial. A desigualdade digital persiste, com grandes disparidades no acesso à informação dentro e entre os países. Em 2023, 37% da população mundial não tinha acesso à Internet, o que significa que o acesso desigual aprofundou o fosso entre as populações que usufruem esse acesso e as que não (União Internacional de Telecomunicações, 2021). Além disso, existem preocupações com a cibersegurança e com os riscos associados à automação, reconhecendo que o ambiente digital providenciou as condições materiais para uma “infodemia” global, com a veiculação de informações falsas, desinformativas e maliciosas, expandindo, também, discursos de ódio numa escala sem precedentes.

Em linha com alguns dos apontamentos das abordagens críticas analisadas nesta dissertação, afirma o documento que os desenvolvimentos do ecossistema digital apresentam uma série de desafios e oportunidades para a educação e sua relação com a cooperação, a paz,

a educação em direitos humanos e as liberdades fundamentais. Para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4 (educação de qualidade inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos) e o ODS 16 (sociedades justas, pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável), a ONU afirma que estudantes e educadores devem ser formados com os conhecimentos, valores, capacidades e disposições necessários para enfrentar tanto as oportunidades quanto os desafios da revolução digital em um momento de migrações maciças, degradação climática e uso insustentável dos recursos naturais, crescente desigualdade, divisões globais e fragilização crescente das instituições democráticas (UNESCO, 2022).

O documento discute a importância de uma educação orientada para desenvolver as capacidades necessárias na era digital, derivadas principalmente de abordagens em alfabetização midiática e informacional, cidadania digital e educação para a cidadania global, definindo-as da seguinte forma:

1. A MIL inclui um conjunto de competências que capacitam os indivíduos a buscar, avaliar criticamente, usar e contribuir com informações e conteúdos midiáticos de maneira sábia; desenvolver um conhecimento de seus direitos *online*; compreender como combater discursos de ódio *online*, informações e notícias falsas e *cyberbullying*; entender as questões éticas relacionadas ao acesso e uso de informações; e envolver-se com mídia e TIC como produtores de informações e conteúdo midiático para promover igualdade, autoexpressão, mídia e informação pluralistas, diálogo intercultural/inter-religioso e paz” (UNESCO, 2022, p. 3).
2. A cidadania digital refere-se à habilidade de encontrar, acessar, usar e criar informações de maneira eficaz, interagir com outros usuários e com conteúdo de maneira ativa, crítica, sensível e ética, além de navegar pelo ambiente *online* e de TIC de maneira segura e responsável, estando ciente de seus próprios direitos (UNESCO, 2016; Jones; Mitchell, 2016¹¹ *apud* UNESCO, 2022, p. 3).
3. A educação para a cidadania global refere-se a uma educação que visa capacitar os aprendizes de todas as idades a assumir papéis ativos — tanto local quanto globalmente — na construção de sociedades mais pacíficas, tolerantes, inclusivas e seguras e que envolve três funções: cognitiva, socioemocional e comportamental (UNESCO, 2015b).

¹¹ JONES, L; MITCHELL, K. Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society*, [S. l.], v. 18, n. 9, p. 2063-2079, 2016.

Outra concepção relevante a se considerar nesta revisão é a do Conselho Europeu, que define o cidadão digital como aquele que, por meio do desenvolvimento de uma ampla gama de competências, é capaz de participar ativa, positiva e responsabilmente em comunidades locais, nacionais ou globais. Estabelece-se que esse processo deve começar desde a primeira infância, tanto em casa quanto na escola, abrangendo ambientes educacionais formais, informais e não formais. Mais especificamente, a cidadania digital e o engajamento envolvem uma ampla variedade de atividades, desde criar, consumir, compartilhar, brincar e socializar até pesquisar, comunicar, aprender e trabalhar. Cidadãos digitais competentes podem enfrentar desafios novos e cotidianos relacionados ao aprendizado, trabalho, empregabilidade, lazer, inclusão e participação na sociedade, respeitando os direitos humanos e as diferenças interculturais (Richardson; Milovidov, 2019).

Adicionalmente, a Comissão Europeia definiu o *Digital Competence Framework for Citizens* (Quadro de Competência Digital para Cidadãos, em tradução livre), também conhecido por sua sigla DigiComp. Seu objetivo era ser uma ferramenta para melhorar a competência digital dos cidadãos e ajudar os formuladores de políticas a promoverem o desenvolvimento da competência digital. DigiComp também forneceu uma linguagem comum para identificar e descrever as áreas-chave de competência digital, oferecendo assim uma referência comum na Europa. Este quadro é baseado no reconhecimento de que o trabalho, a educação, o lazer, a inclusão e a participação na sociedade estão sendo transformados pela digitalização. Consequentemente, a competência digital e o uso seguro e crítico das ferramentas de TIC nessas áreas são essenciais para a participação na sociedade e na economia atuais (Vuorikaki *et al.*, 2016).

3.5 Discussão

As concepções de cidadania digital apresentadas trazem aspectos relevantes do fenômeno e apresentam algumas lacunas em comum. Considero que um dos principais pontos de atenção é que, muito embora se utilize o termo “cidadania”, as definições mais influentes da cidadania digital não posicionam os indivíduos realmente como cidadãos, mas apenas como usuários de Internet.

Este aspecto é particularmente problemático na definição de cidadania digital que até hoje em dia é a mais influente no âmbito da educação, isto é, a proposta por Ribble e Bailey (2007), tal como evidenciado na revisão da literatura realizada por Jæger (2021) e constatado por Noula (2019) e Cortesi *et al.* (2020). A abordagem proposta pelos autores não é apenas a mais citada, mas a que foi endossada por várias organizações influentes de defesa das crianças, incluindo

Media Literacy Now e CyberWise nos Estados Unidos e, no âmbito internacional, pela Aliança das Civilizações das Nações Unidas (UNAOC), a UNESCO e a ISTE (Noula, 2019).

Tal como afirma Noula, o construto proposto por Ribble e Bailey (2007) reduz a cidadania digital a um código de conduta e a um conjunto a práticas e comportamentos apropriados, prescrevendo o exercício da cidadania responsável no mundo digital (Noula, 2019), sem considerar as dimensões críticas e transformativas da cidadania. Isso se torna mais complexo no contexto do avanço das agendas comerciais da indústria de tecnologia educacional. Mesmo concedendo que quando os autores publicaram o trabalho (2007) a lógica do capitalismo de vigilância pudesse não ser tão bem compreendida, no mundo “*post Cambridge Analytica*” não seria mais aceitável omitir algumas dimensões críticas que permitem entender o ecossistema digital contemporâneo.

Numa linha de pensamento similar, Emejulu e McGregor (2019) e Noula (2019) vão além de apontar para a lacuna na consideração destes fenômenos, afirmando que promover um entendimento apolítico da cidadania tem efeitos perniciosos de normalização das práticas de vigilância e perfilagem praticadas na tecnologia educacional, bem como de desestímulo aos encontros críticos dos jovens com a tecnologia digital, o que tem custos muito altos para a cidadania e a democracia.

Argumenta-se que, por meio de narrativas solucionistas, a abordagem tradicional da cidadania digital influencia o debate mais amplo sobre cidadania na era digital em meio a uma preocupação crescente sobre o relacionamento entre crianças e novas mídias e o papel da educação na promoção de uma agenda educacional. Noula (2019) aponta que um dilema social adicional surge como resultado da afinidade da indústria de tecnologia educacional com grupos independentes de defesa da educação midiática que fazem campanha pela cidadania digital no contexto de marcos de políticas pouco claros (Hintz; Brown, 2017¹² *apud* Noula, 2019).

Considerando a promessa da indústria das tecnologias de oferecer soluções inteligentes e eficazes para problemas de longa data no campo da educação, ao mesmo tempo que normaliza processos de coleta de dados e perfilagem de estudantes, o caráter orientado ao lucro do setor privado, em particular, levanta questões sobre o propósito, compromissos, disposição e efeitos socioculturais de longo prazo dos discursos de cidadania digital adotados e perpetuados por grupos de defesa de crianças e mídia que de fato baseiam-se na concepção apolítica de Ribble e Bailey (Noula, 2019).

¹² HINTZ, A.; BROWN, I. Digital Citizenship and Surveillance| Enabling Digital Citizenship? The Reshaping of Surveillance Policy After Snowden. **International Journal of Communication**, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5522>

Completa Noura a crítica demolidora à abordagem dos autores apontando que a lista pré-feita de pontos a se trabalhar na educação em cidadania digital desestimula as forças criativas “arriscadas” que precisam existir no relacionamento pedagógico. Deixa, assim, pouco espaço para a definição situada e contextualizada da cidadania digital nas diversas escolas e reconhece em escassa medida as dimensões de criatividade e participação de professores e alunos.

Por outro lado, diversos estudos advertem sobre os déficits na consideração da cultura juvenil e as perspectivas das crianças e jovens nas concepções de cidadania digital, déficit que se projeta também no *design* de políticas públicas, incluindo as educacionais, bem como nas campanhas de informação ou nos programas de intervenção em cidadania digital (Ponte, 2020; Livingstone; Third, 2017). Esse viés não apenas lesa os direitos das crianças de participarem nas decisões que lhes afetam, mas diminui a efetividade das iniciativas dirigidas a estes públicos (Cortesi *et al.*, 2020).

Na proposta conceitual realizada por Cortesi *et al.* (2020) percebe-se um esforço importante de superação das limitações presentes nos construtos que a antecedem, pelo menos em quatro sentidos:

- propõem uma visão alargada, mais abrangente, da cidadania digital, com dimensões cívicas, de direitos, políticas, econômicas, culturais e de sociabilidade;
- entendem a vida *online* e *offline* das crianças como esferas imbricadas (“*onlife*” como denomina Floridi, 2007, 2015), isto é, evitam apresentar ambas as esferas como dois mundos à parte, tendência que aparece claramente nas visões tradicionais. Para além do trânsito entre o *online* e *offline* ser quase indiferenciável do ponto de vista da experiência juvenil, o embasamento das fronteiras entre um e o outro traz à tona a vigência *online* dos mesmos direitos que as crianças possuem *offline*, aos que se acrescentam alguns específicos do âmbito digital.
- evitam apresentar os jovens nos extremos estereotipados de sujeitos vulneráveis, que devem ser protegidos e potenciais perpetradores, sempre proclives ao desvio.
- incorporaram a visão das crianças na construção da proposta através de metodologias de *co-design*¹³ e consultas participativas, e a proposta resultante facilita, por sua vez, a consideração do contexto dos diversos perfis de crianças e culturas, incluindo as desigualdades que as permeiam.

¹³ *Co-design* é frequentemente usado como um termo abrangente para processos participativos, de co-criação e de *design* aberto. A prática tem as suas raízes nas técnicas de *design* participativo desenvolvidas na Escandinávia na década de 1970. Esta abordagem vai além da consulta, envolvendo os cidadãos na resolução criativa de questões que lhes afetam: um princípio fundamental do *co-design* é que os participantes, como “especialistas” da sua própria experiência, se tornam centrais no processo de *design*.

A noção de cidadania digital proposta por Cobo (2019a), embora não tão abrangente em termos de dimensões a serem consideradas, também supera as limitações apontadas na proposta de Ribble e Bailey. Cobo, em particular, reconhece a importância dos aspectos vinculados ao uso seguro, ao cuidado de si e dos outros e à convivência saudável no ambiente digital, mas aponta que é preciso avançar na linha de abordagens mais críticas. Um posicionamento similar pode ser identificado também em Livingstone, Stoilova e Nandagiri (2019), que menciona que está vigente e certa a preocupação com a segurança *online* e com o desenvolvimento da alfabetização midiática, e que de fato, os usuários precisam poder avaliar criticamente o conteúdo que consomem, bem como compreender que as ações *online* podem ter consequências *offline* e ser capazes de contribuir para um ambiente *online* respeitoso e gentil. No entanto, afirma Livingstone, isso é raso se não for acompanhado pela promoção de outras capacidades, especialmente a de se organizar, protestar e fazer perguntas difíceis aos detentores do poder. Afirma, ainda, que ao se considerar que o domínio *online* é a esfera pública de hoje, não é possível subestimar o papel dos cidadãos nas comunicações mediadas digitalmente, limitando sua contribuição à esfera pública digital como consumidores “respeitosos e gentis”.

Por fim, pode-se afirmar junto com Santana e Serra (2022) que, ainda nestas visões mais “avançadas” de cidadania digital, a abordagem de direitos aparece integrada de forma apenas incipiente e, em alguns casos, até de forma utilitária, principalmente através do enfoque de habilidades e competências. Em outras palavras, a perspectiva de direitos não aparece com a força da sua concepção tradicional, isto é, a que vincula a cidadania ao exercício efetivo dos direitos em qualquer contexto da vida.

Mais uma lacuna identificada nos enfoques estudados é que esses tendem a ser predominantemente otimistas com relação ao papel da participação da cidadania no âmbito digital (com exceção das perspectivas crítico-radical), sem apresentar uma análise crítica das complexidades inerentes a esta. Ou seja, para além de falar sobre o potencial efeito positivo da digitalização da sociedade, sente-se falta de uma conceptualização mais adensada das desigualdades que de fato são produzidas pelo funcionamento da sociedade digital.

Finalmente, importa apontar uma lacuna significativa na literatura consultada em relação com a cidadania digital: a menção às desigualdades na literacia “tradicional” (capacidade de leitura e escrita), capacidade fundamental para o exercício da cidadania em geral, e para a leitura crítica a qualquer expressão cultural na sociedade contemporânea. As desigualdades no acesso às TIC, por sua vez, são escassamente mencionados justamente na perspectiva onde seria de se esperar que se problematisassem em maior medida, a crítico-radical. Na revisão de Jæger (2021) embora a questão das desigualdades no acesso é mencionada como uma das limitantes

no exercício da cidadania digital, também não se faz menção às desigualdades em literacia e alfabetização. É possível que em contextos próximos à universalização da alfabetização na população e com baixos índices de analfabetismo funcional, esta dimensão passe a ser em certa forma considerada como um requerimento com o qual de fato se conta — igual que com a eletricidade — e não se julga imprescindível mencioná-lo ao se falar em inclusão digital ou cidadania. No entanto, como ser verá no Capítulo 5, no contexto latino-americano em geral, e brasileiro em particular, essa omissão conduziria a limitar seriamente o entendimento e a abordagem da cidadania na era digital.

Por outra parte, em linha com a proposta de Choi e Cristol (2021), outra ausência frequente nas abordagens de cidadania digital é a da perspectiva interseccional. Em qualquer sociedade, mas mais ainda em sociedades altamente desiguais como as latino-americanas, para melhor responder à agenda de questões sociais e caminhar para uma democracia participativa capaz de acolher novas formas de exercício da cidadania política, é fundamental integrar a interseccionalidade. Tal integração tem o potencial de auxiliar não apenas o objetivo de atingir uma melhor compreensão da trama das desigualdades, mas também de subsidiar a implementação de atividades educacionais mais efetivas, mais profundas e críticas.

Em síntese, a revisão da literatura realizada, bem como a análise crítica dos achados, permitem identificar linhas nas quais seria relevante avançar para a construção da cidadania digital a partir de uma perspectiva abrangente, que considere o uso crítico, reflexivo, seguro, responsável, criativo e participativo das tecnologias digitais, superando o foco em questões de segurança, controle e riscos, e que incorpore perspectivas críticas que se fazem imprescindíveis na etapa atual de funcionamento do ecossistema digital, considerando a perspectiva dos jovens e seus contextos. A educação, no seu papel fundamental como promotora da convivência democrática e da construção de conhecimento, tem um papel iniludível nessa construção. Na análise a seguir serão ampliados os pontos críticos identificados nesta análise — caminhos para vincular cidadania digital como abordagem de direitos — e será observado como a estratégia de cidadania digital vigente no Uruguai dialoga com estas discussões.

4 CIDADANIA DIGITAL E CURRÍCULO

Considerando que a formação cidadã tem componentes de formação cívica e de direitos humanos, entendo que uma abordagem da cidadania digital que justifique incluir o termo “cidadania” no seu nome deve ter objetivos que vão além de possibilitar que as crianças consigam usufruir das oportunidades associadas ao uso das TIC, minimizando os riscos correlatos, e muito além de promover um comportamento “adequado” *online*, por mais que esses sejam aspectos importantes.

Deste modo, como resultado da análise crítica dos resultados da revisão integrativa da bibliografia realizada no âmbito deste trabalho, compreendo que uma abordagem abrangente da cidadania digital deve articular objetivos de desenvolvimento de letramento digital e de literacia midiática e informacional com letramento cívico, sob uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, o que envolve se apropriar da noção de direitos e agir para exercê-los, participando na cultura da qual se faz parte. A participação nessa cultura tem como requisito, na sociedade contemporânea, o acesso significativo à Internet — em qualidade de condição necessária, mas não suficiente. Assim, a cidadania digital apresenta, por um lado, um componente de acesso e uso e, por outro, um componente de apropriação das mídias e das tecnologias digitais com multiletramentos habilitantes da participação ética, criativa, colaborativa e crítica nesse âmbito, no sentido desenvolvido por Jenkins (2009), dimensões presentes na tese de doutoramento de Costa (2019) e nos trabalhos de M. Almeida (2010; 2019). Também entendo, junto com M. Almeida (2019), que tal noção inclui o envolvimento cívico-político responsável e consciente dos valores, direitos e deveres inerentes à convivência democrática.

A identificação de reflexões acadêmicas posteriores (principalmente Cortesi *et al.* 2020; Choi; Cristol, 2021) e o contato com a perspectiva crítico-radical da cidadania digital (Emejulu; McGregor, 2019) e com a perspectiva da interseccionalidade (Collins, 2015; Crenshaw, 1991), suscitaram reflexões que me conduzem a propor algumas dimensões adicionais. Por um lado, entendo que é fundamental integrar no conceito de cidadania digital o ângulo da inclusão digital como “habilitadora” do exercício de outros direitos, como a possibilidade de participar das oportunidades econômicas, cívico-políticas, sociais e culturais no ambiente digital (Mossberger; Tolbert, McNeal, 2007). Por outro lado, entendo que é fundamental uma compreensão crítica não só das mídias digitais em si, mas do funcionamento do ecossistema digital em geral, incluindo seus fundamentos materiais (Emejulu; McGregor, 2019; Zuazo; Aruguete, 2021). Por fim, conjecturo, junto com Santana e Serra (2022) e Pangrazio e Sefton-Green (2021), que a dimensão dos direitos (humanos, cidadãos e digitais) encontra-se

subdesenvolvida e escassamente integrada na maioria das concepções de cidadania digital disponíveis, mesmo sendo conceitualmente inseparável da noção de cidadania. Ao longo deste capítulo procuro trazer um conjunto de pontos que considero fundamentais para o entendimento da cidadania digital no âmbito educativo, a partir de uma abordagem baseada em direitos, participativa e interseccional.

4.1 A cidadania e suas conexões com a democracia e os direitos humanos

Como mencionado acima, cidadania e direitos humanos são dimensões que, embora relevantes e próximas ao construto “cidadania digital”, não apresentam conexões conceituais explícitas na literatura sobre o tema. Nesta parte do capítulo, iniciarei o caminho que será desenvolvido posteriormente, abordando o conceito de cidadania e explorando sua relação com a democracia e os direitos humanos. Por fim, identificarei sua relação com a cidadania digital.

4.1.1 Cidadania e democracia

A noção de cidadania teve origem na Grécia Antiga e expandiu-se graças ao Império Romano. Na Grécia Antiga, os “cidadãos” eram aqueles indivíduos que tinham o direito de participar nos assuntos do Estado e, portanto, era uma noção de fundamento político. No entanto, tratava-se de algo reservado a uma minoria: escravos, camponeses, mulheres e estrangeiros residentes não eram considerados cidadãos. Mesmo assim, para quem fruía do privilégio da cidadania, a “virtude cívica”, ser um “bom” cidadão era importante, e a participação cidadã não era considerada apenas como um direito, mas também como uma obrigação. Longe estava a democracia grega de entender a cidadania apenas como o direito ao voto.

Durante o Império Romano, a cidadania foi definida com base nos direitos perante o Estado, um entendimento de cidadania civil. Nessa época, foi cunhada a ideia de que “todos os cidadãos têm os mesmos direitos e são igualmente responsáveis perante a lei” (Papacharissi, 2021, p. 52. tradução nossa), o que ainda permanece dentre os ideais da democracia moderna. É em torno da *pax* romana que a cidadania passa a ser associada a uma localização geográfica, entendimento que se mantém até hoje na ideia de cidadania como ancorada em uma estrutura geopolítica, contemporaneamente os Estados-nação (Papacharissi, 2021).

Cidadania e democracia são conceitos interligados, mas não possuem uma relação direta ou linear: apesar da adoção em nível mundial da forma de organização política em Estado-nação e da difusão do princípio de cidadania, em nível mundial, as tradições culturais e históricas impactaram no desenvolvimento de uma diversidade de regimes políticos que, na sua

maioria, não apresentam as características das democracias liberais ocidentais (Treviño; Miranda, 2023). Desse modo, enquanto a cidadania está relacionada aos cidadãos com a esfera pública em qualquer tipo de regime (inclusive os autoritários), a democracia política liberal é uma forma particular de governo que a maioria das sociedades ocidentais modernas reconhecem como a que melhor permite a participação dos cidadãos, de modo que seus interesses e os de seus grupos possam ser levados em consideração e integrados na tomada de decisões (Bobbio, 2004), principalmente quando acompanhada de democracia social (Chauí, 2021).

Na teoria política clássica, a concepção predominante de participação cidadã democrática aparece relacionada aos níveis “macro” de participação, votação, opinião pública e tomada de decisão em políticas públicas. No entanto, nas concepções mais abrangentes de democracia, entende-se que esta é uma forma de organização política e social na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando-se mediações institucionais para que este possa se desenvolver sem lesar os direitos da população. Afirma Chauí (2021) que a democracia é uma forma sociopolítica que busca conciliar o princípio da igualdade e da liberdade com o princípio da legitimidade do conflito e com a existência de desigualdades materiais, introduzindo, para isso, os direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais).

Nesse sentido, a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. “Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para criar novos direitos” (Chauí, 2021, n.p.). Afirma a autora que é justamente em virtude da criação de direitos — e do permanente risco da sua diminuição ou destruição — que a democracia é o único regime político realmente aberto à história, isto é, à dinâmica do câmbio ao longo do tempo.

Os cidadãos são sujeitos de direitos e onde esses direitos não existam ou não estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia: a criação de direitos. E por isso mesmo, como criação de direitos, está necessariamente aberta aos conflitos e às disputas (Chauí, 2021, n.p.).

Por outro lado, a democracia é uma forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela vigência de leis e pela divisão de poderes, mas também pela existência de eleições, que por sua vez não significam apenas uma garantia de “alternância no poder”, mas que também representam o fato de que o poder está vazio: seu detentor é a sociedade, e o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isso. Este princípio fica nitidamente refletido na frase proferida pelo líder revolucionário uruguaio José Gervasio Artigas no Discurso Inaugural ao Congresso em abril de 1813: “Cidadãos: [...]

minha autoridade emana de vocês, e ela cessa diante de sua presença soberana”. Diz Chauí a respeito:

Uma sociedade — e não um simples regime de governo — é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (Chauí, 2021, n.p.).

A compreensão de democracia participativa proposta por Choi e Cristol (2021) apoia-se na concepção de democracia de Dewey e sua conexão com os diversos tipos de engajamento cívico (social, cultural, econômico e político). Embora Dewey não utilize o termo “participativo”, seu conceito de democracia como forma de vida é compatível com o exposto por Chauí, no sentido de não estar limitado ao entendimento da democracia como uma forma de governo ou um tipo de sistema político no qual escolhe-se representantes.

Considerada como uma ideia, a democracia não é uma alternativa a outros princípios de vida em associação. Ela é a ideia da própria vida comunitária. É um ideal no único sentido inteligível de um ideal: ou seja, a tendência e o movimento de algo que existe levado ao seu limite final, visto como completo, aperfeiçoado (Dewey, 1997, p. 328).

Dewey apresenta um modelo de democracia baseado na noção de “resistência epistêmica”, ou seja, um conjunto de ferramentas teóricas que ajudam a entender a democracia como um sistema sociopolítico que dá espaço principalmente para a resistência ou a luta contra a injustiça, muito mais do que para o consenso político. Em suma, o modelo de democracia de Dewey torna a dissidência “epistemicamente produtiva” e, sob esse ponto de vista, dois requisitos básicos precisam ser preservados: a possibilidade de grupos sociais específicos expressarem suas experiências e necessidades particulares; e a responsividade individual e social aos problemas e diferentes pontos de vista que essas pessoas expressam. Perceba-se a conexão entre esses princípios e os das intervenções baseadas na perspectiva da interseccionalidade, desenvolvida na seção 4.3.3.

Certamente, esses requisitos precisam ser constantemente revitalizados, e isso é uma questão de construção cultural, que, por sua vez, implica um comprometimento ético específico que só pode ser alcançado através de um esforço educacional robusto. A respeito da convicção de Dewey na interligação entre democracia e educação pode-se comentar que, na concepção deweyana, cada problema sociopolítico — incluindo os problemas decorrentes da estrutura

econômica de uma sociedade — deve ser considerado, primeiramente, como uma questão de debate público. Há um apelo para desenvolver uma mentalidade crítica aberta à possibilidade de modificar teorias de acordo com contingências históricas e, acima de tudo, de acordo com os resultados das práticas. Para fechar esta seção, uma citação que sintetiza o entendimento da democracia como ética relacional, e reivindica o papel fundamental da educação na sua construção:

A democracia é entendida como um conceito amplo e multifacetado, que funciona como uma ética relacional. Embora a educação pública democrática exija ação em múltiplos níveis e em diversos contextos, a escola continua a desempenhar um papel crucial (Fielding; Moss, 2011, n.p., tradução nossa).

4.1.2 Democracia, identidades e novas formas de participação

Em consonância com as concepções de Dewey sobre democracia introduzidas acima, Choi e Cristol (2021) postulam que a democracia participativa pode ser alcançada por meio da participação expressiva e da política personalizada no dia a dia. A participação “expressiva” é uma abordagem importante para alcançar a democracia participativa na era das redes sociais digitais. As abordagens de participação política associam-se a níveis “micro” de engajamento cívico, onde a participação expressiva frequentemente é operacionalizada como discussões com amigos sobre política e conversas com autoridades públicas (Boyle *et al.*, 2006).

A política “personalizada” refere-se ao engajamento político que considera as experiências e perspectivas individuais dos cidadãos, reconhecendo que cada pessoa possui identidade única e intenções para as suas ações e para a expressão dos seus pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, e que isso pode ser considerado participação política. Choi e Cristol (2021) postulam que a política personalizada pode ser um conceito importante para alcançar a democracia participativa. Este tipo de política inclui o engajamento cívico direcionado a empresas, marcas e fóruns transnacionais, e não apenas a partidos e políticos tradicionais, tendo como foco questões mais diversas do que as agendas político-partidárias (por exemplo, comércio justo, desigualdades sociais, questões ambientais).

Embora a política convencional, baseada em figuras políticas, partidos, ideologias e questões públicas, ainda seja relevante, esforços de mobilização mais heterogêneos, como o movimento Black Lives Matter (BLM), associam-se a expressões políticas mais personalizadas. Quando as atividades e o engajamento personalizados dos indivíduos se tornam um processo coletivo, o movimento de mudança cresce e pode até decantar em um movimento social. São

exemplos destes movimentos a Primavera Árabe, o movimento Me Too, a rebelião contra o uso obrigatório do véu no Irã e o movimento de ocupação de escolas e universidades que ocorreu no Brasil em 2016.

Em resumo, a democracia participativa inclui diversas esferas da vida, e o processo de comunicação se dá por meio do engajamento e da expressão de identidades individuais ou comunitárias em nível local, regional ou mundial. Considerando que a democracia participativa está diretamente relacionada ao processo de se tornar um cidadão democrático envolvido na cultura e na sociedade, ensinar cidadania digital precisa incluir diferentes tipos de participação, além da político-eleitoral, e implica em criar condições para que os estudantes possam experienciar práticas de cidadania digital, conforme Dewey defende.

Afirma M. Almeida (2019) que quando o currículo é entendido como um projeto de ação, e as experiências de aprendizado se baseiam em experiências — conforme a concepção de Dewey — ou seja, partindo da realidade vivida pelos estudantes e promovendo o engajamento deles no fazer e na reflexão sobre esse fazer, o contexto de aprendizagem torna-se mais complexo para o professor e mais desafiante para o aluno (Almeida, M., 2019). Especificamente, a democracia participativa impulsionada pela educação para a cidadania digital e desenvolvida num ambiente de experimentação, problematização e participação seria particularmente benéfica para a geração mais jovem, mais familiarizada com a autoexpressão *online* e com a participação em esferas mais fragmentadas e diversas. Esta forma de participação, de acordo com Choi e Cristol (2021), apresenta o potencial de visibilizar e de facilitar ouvir as vozes dos estudantes mais marginalizados, desfavorecidos e sub-representados.

4.1.3 Cidadania e direitos humanos

Recuperando uma definição do Dicionário de Sociologia:

Da forma desenvolvida por Thomas H. Marshall, cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao Estado: 1) direitos civis, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) direitos políticos, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) direitos socioeconômicos, que incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego (Johnson, 1997, p. 34).

Os direitos de primeira geração são civis e políticos de natureza individual. Surgiram com o Iluminismo e estão fortemente associados com a Revolução Francesa e com a revolução que

conduziu à independência das colônias britânicas na América do Norte. Esses direitos impõem ao Estado a obrigação de respeitar e garantir direitos fundamentais, como o direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade perante a lei, à proibição da tortura, à liberdade religiosa, entre outros. Esses direitos são geralmente considerados fundamentais e estão consagrados na maioria das constituições nacionais e em instrumentos internacionais de direitos humanos, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, que reflete uma longa tradição filosófica normativa sobre a dignidade inerente a todas as pessoas (ONU, 1948).

No entanto, o conceito de cidadania tem se tornado cada vez mais complexo ao longo das décadas, a par da própria noção de direitos. Em 1966, a comunidade internacional reconheceu e incorporou a consideração de que, para garantir direitos civis e políticos, é preciso criar condições que permitam a cada pessoa gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais (Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 1966). Com a *Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (1992) houve uma nova ampliação da discussão sobre direitos, com a integração dos direitos ambientais aos direitos humanos, principalmente sob a concepção do direito à habitar num ambiente saudável e sustentável.

No contexto desta evolução, pode se falar em Direitos Humanos de segunda geração, que podem ser entendidos como aqueles relacionados com a satisfação das necessidades básicas das pessoas, contando com os requisitos de bem-estar econômico e social necessários para o exercício dos direitos civis e políticos, numa sorte de hierarquia de direitos. Os direitos de segunda geração são de índole econômica, social e cultural. Eles se baseiam nas ideias de igualdade e garantia de acesso a bens, serviços e oportunidades econômicas e sociais essenciais para fornecer condições dignas de vida para as pessoas. Entre esses direitos estão: a uma qualidade de vida adequada, ao trabalho, a ser sindicalizado, à saúde, à previdência social e à educação. Amartya Sen (2010) é uma referência conceitual relevante neste patamar de direitos sociais e econômicos e do desenvolvimento como componente chave dos direitos humanos.

Já os direitos de terceira geração surgiram a partir da segunda metade do século 20, e referem-se aos direitos coletivos, sendo denominados Direitos dos Povos ou “da Solidariedade”. Incluem o direito à paz, ao desenvolvimento, direitos do consumidor ou proteção contra manipulação genética, entre outros. Esses direitos apresentam uma expressiva pendência quanto ao seu cumprimento.

Os direitos digitais, frequentemente associados aos direitos de quarta geração — ainda sob discussão — englobam os direitos e liberdades que os indivíduos possuem no âmbito digital, (Riofrío, 2014). Esses direitos englobam questões relacionadas à privacidade, proteção

de dados, acesso à Internet, liberdade de expressão *online* e direito de participar na esfera digital e de usufruir de benefícios sociais e de serviços ao cidadão. Os direitos de quarta geração reconhecem a importância de garantir a proteção dos direitos humanos no contexto digital e em ambientes digitais em constante evolução. É importante mencionar que os direitos digitais não são consensualmente conceituados como uma geração distinta de direitos. Uma alternativa é compreendê-los como uma extensão dos direitos humanos já existentes, estendendo-os ao âmbito digital (5RightsFoundation, 2020).

Os direitos digitais têm relação tanto com os direitos civis e políticos (primeira geração), tais como a liberdade de expressão, abrangendo tanto o direito à expressão de opiniões quanto o acesso a informações e a comunicação *online* sem censura ou vigilância indevida. Os direitos digitais também têm relação com o direito à privacidade: no âmbito digital, abrange a proteção de dados pessoais, garantia de confidencialidade das comunicações e prevenção de vigilância não autorizada. Os direitos digitais também apresentam relação com os direitos econômicos, sociais e culturais (de segunda geração) e se intersectam com todos os outros direitos em sentidos também menos lineares. Por exemplo, o direito à educação abarca a garantia de acesso igualitário a tecnologias digitais e recursos de aprendizagem *online*; o direito à saúde pode envolver o uso de tecnologias digitais para diagnóstico e tratamento; o direito ao trabalho pode exigir salvaguardas contra o viés algorítmico e contra práticas injustas no mercado de trabalho digital. O acesso à Internet, disponível e confiável, incide também nas possibilidades, mesmo que remotas, de participação na economia digital, na educação, na cultura e nos serviços ao cidadão fornecidos através do governo digital, e assim por diante.

Por fim, um elemento importante de se mencionar é que o exercício dos direitos cidadãos estava tradicionalmente vinculado a uma estrutura político-geográfica privilegiada, o Estado-nação. No entanto, a reflexão sobre direitos digitais coloca a necessidade de conceber um âmbito de referência mais amplo e não necessariamente vinculado às fronteiras do Estado-nação, daí uma das complexidades da cidadania digital.

As diversas cidadanias também podem ser conceituadas em relação com o exercício concreto de direitos, com base na concepção contemporânea de direitos humanos, que também evoluiu rapidamente desde sua promulgação em 1948, ora incorporando, ora retroagindo em novas áreas e objetos de direitos. Argumenta Cury (2012) que avançar no conceito de cidadania

supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação [...]. De um lado, esse conceito universal deve constituir-se no horizonte mais amplo de convivência entre as pessoas humanas dos diferentes povos do mundo, porque não é por uma pertença específica como cidadão — por exemplo, pertença nacional ou outra — que o ente humano é

sujeito de direitos fundamentais. Esse conceito universal continua sendo o patamar mais fundo pelo qual se combatem todas as formas e modalidades de discriminação, inclusive de pertença étnica e, por ele, pode-se, então, assegurar o direito à diferença (Cury, 2012, p. 141).

Por exemplo, a cidadania política se elabora a partir do exercício dos direitos de primeira geração: políticos e civis, de caráter mais individual; a cidadania econômica, social e cultural a partir do exercício dos direitos sociais e econômicos, dos de terceira geração — denominados direitos solidários, com interesses difusos — e dos de quarta geração — ainda em ampla discussão — que incorporam o exercício dos direitos digitais, sustentando a ideia de cidadania digital (Riofrío, 2014). Importa lembrar que a evolução no âmbito dos direitos não é linear e nem sempre é abrangente dos diversos setores da população. O direito à vida e à preservação ambiental nem sempre são cumpridos e frequentemente sofrem retrocessos notórios na forma de guerra e de devastações ambientais. Nessa linha, vale a advertência de Bobbio (1992):

Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas do nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo. Não devemos ser pessimistas a ponto de nos abandonarmos ao desespero, mas também não devemos ser tão otimistas que nos tornemos presunçosos (Bobbio, 1992, p. 45¹⁴ *apud* Cury, 2012, p. 142).

Em síntese, o conceito de cidadania pode ser entendido como o direito de participar plenamente do legado social, de levar a vida de um “ser civilizado” (Marshall, 1963) e de participar de forma plena da sociedade da qual se faz parte. É possível traçar uma evolução histórica do conceito de cidadania, com presença crescente dos três componentes principais propostos por Marshall, onde a cada estágio associam-se (não linearmente e não isentos de retrocessos e desigualdades no seu usufruto concreto) direitos de primeira, segunda e terceira geração, correspondentes a direitos civis, direitos políticos e direitos sociais e econômicos, respectivamente. É importante mencionar que a categorização dos direitos em “gerações” não é universalmente aceita, inclusive alguns críticos argumentam que ela simplifica demais a natureza complexa dos direitos humanos. No entanto, essa classificação pode fornecer um referencial útil para entender as diferentes dimensões dos direitos e seu desenvolvimento histórico, sua relação com os direitos digitais e com a cidadania digital ou, como parece mais preciso expressar, com a cidadania na era digital.

¹⁴ BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Uma abordagem baseada em direitos para o estudo e prática da cidadania digital permitiria criar a convergência de desenvolvimentos teóricos e empíricos para conceitualizar a cidadania na era digital de forma alinhada aos avanços que a comunidade internacional realizou na concepção dos direitos humanos. Embora os direitos e deveres associados ao exercício da cidadania não sejam entendidos de forma idêntica nas diferentes sociedades (Cohen; Gosh, 2019), é possível enxergar uma progressão na concepção dos direitos, da cidadania civil para a cidadania política, seguindo para a cidadania econômica e socioeconômica (Papacharissi, 2021), até chegar ao momento atual onde é possível se falar em cidadania digital (Claro *et al.*, 2021; Schou; Hjelholt, 2018).

4.2 Cidadania digital e currículo

Para refletir sobre como conectar cidadania digital e currículo, é pertinente começar mencionando três dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40¹⁵ *apud* Ponce, 2018); a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade, o que envolve a afirmação de direitos; e a da convivência escolar democrática e solidária (Ponce, 2018, p. 795). Assim, o horizonte do currículo a partir de uma postura crítico-construtiva aponta para o aprimoramento da democracia e o fortalecimento da cidadania, incluindo direitos políticos, sociais e humanos, como legado imaterial para as futuras gerações.

Complementa esta definição um esclarecimento dos grandes grupos de problemas envolvidos na concretização do currículo como projeto cultural nas escolas: o currículo é uma seleção de conteúdos, o projeto cultural ocorre sob determinadas condições políticas, administrativas e institucionais; e, tanto a seleção de conteúdos quanto o projeto cultural e as condições contextuais nas quais o projeto curricular se desenvolve estão, por sua vez, influenciados por um contexto sociocultural mais amplo. Tal entendimento do currículo é abrangente o bastante para permitir a articulação de três níveis de análise clássicos na pesquisa sociológica: os níveis micro, meso e macro.

Os elementos do nível “macro” cristalizados no currículo tem a ver com o fato de ele ser um ordenamento sistêmico formal, recolhendo o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente (mesmo que através de pugnas e exclusões); as políticas públicas e a legislação; e as características históricas e culturais da instituição que o realiza

¹⁵ SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

(Ponce, 2018). O campo social externo à escola, mencionado anteriormente, também pode ser identificado no nível “macro” de análise, e se articula com as condições escolares (nível “meso”) e com as práticas de professores e alunos (nível “micro”).

Do ponto de vista sociológico, a escola é o primeiro âmbito onde o indivíduo atua em ambiente coletivo e se relaciona com um Outro social, fora dos vínculos básicos da família. Trata-se de um Outro com maiúscula, como propunha George Herbert Mead em sua obra seminal *Mind, Self and Society* (Mead, 1934), isto é, não apenas um outro concreto, de carne e osso, mas a percepção da existência da alteridade, de um Outro fora dos vínculos da socialização primária — a família —, desencadeando a socialização secundária. A escola é, desta forma, um precursor do encontro cidadão. Esta concepção habilita a conexão entre currículo e cidadania digital desde que entendida de forma integral — incluindo a dimensão de direitos humanos e convivência democrática — e não reduzida ao desenvolvimento de habilidades digitais.

Tal como afirma F. Almeida (2022, n.p.), “A escola republicana é aquela que se organiza para cumprir um projeto de nação [...] Basta, no fundo, cumprir a Constituição, articulando os objetivos da aprendizagem ao projeto de país, por meio de um currículo coerente”. Assim, tal como relaciona M. Almeida (2019), o sentido da existência da escola pode ser argumentado em relação com o desenvolvimento da socialização dos estudantes, sendo ela promotora do acesso e da produção do conhecimento relevante para interpretar o mundo, participar da geração da cultura e exercer os direitos e os deveres do cidadão.

A promoção da cidadania faz parte da missão da escola, de maneira que expandi-la considerando o contexto da sociedade digital pode ser uma chave para facilitar sua articulação curricular e abrir caminhos para a revisão de algumas práticas escolares em relação ao tema. Desta forma, se apoiar no conceito “tradicional” de cidadania na abordagem da cidadania digital não seria pertinente apenas do ponto de vista conceitual, mas também do ponto de vista estratégico: ancorar o digital em uma referência à cidadania poderia funcionar como uma ponte, liberando esta relação de qualquer ênfase instrumental e reforçando o papel do Estado e a importância da democracia, já percebidas por boa parte dos atores educacionais como constitutivas da razão de ser da escola.

4.2.1 Qual currículo para a cidadania digital?

Ao pensar na integração curricular da cidadania digital, é fundamental fazê-lo numa concepção de currículo participativa e relacional, que integre os conteúdos, metodologias de ensino e as relações professor-aluno. Uma visão “dinâmica” da construção do currículo

reconhece uma visão “dual”, que integra o componente subjetivo, tal como na visão de Ponce (2018, p. 793):

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades.

Considerar que o currículo se realiza na prática como vivência subjetiva envolve reconhecer que ele não é apenas o que existia antes do ato educativo, mas o que acontece durante este. É nesse acontecer que ocorre a aprendizagem, o que envolve algo especialmente relevante para a cidadania digital sob a perspectiva democrático-participativa: as diversas subjetividades são reconhecidas e visibilizadas. Nesta concepção, os sujeitos são protagonistas, isto é, o currículo é produto (ou, melhor ainda: produção) dos professores, coordenadores, diretores e alunos. É importante explicitar que isso não significa abraçar uma visão ingênua de tal produção; ela não está isenta de assimetrias, de pugnas pelo poder, de silenciamentos e opressões. Desta forma, mais do que um documento, o currículo é uma prática social complexa que envolve construção, espaços de poder, encontros e desencontros entre identidades: “Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um percurso de formação” (Ponce, 2018, p. 794).

Noções importantes para conceituar o currículo em conformidade com a cidadania digital encontram-se em Macedo (2016), que apresenta uma acepção de currículo concretizado na prática com a participação dos sujeitos, que, por sua vez, transforma o currículo planejado em currículo experienciado. Um currículo multicultural (Macedo, 2006) colocado em ação em múltiplos espaços de convívio democrático seria, justamente, o contexto mais propício para o processo de apropriação crítica das tecnologias como direito humano universal (Chizzotti; Ponce, 2012¹⁶ *apud* Almeida, M., 2019). Afirma M. Almeida (2019) que ampliar a concepção de currículo conforme a abordagem antes mencionada permite transcender a dicotomia entre currículo formal e currículo experienciado, aproximando-o da cultura, algo especialmente relevante no contexto contemporâneo.

A prática de tal visão de currículo para a cidadania digital não está isenta de desafios. Tal como afirma Sacristán (2000), o legado de uma tradição não democrática e fortemente

¹⁶ CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

centralizadora na educação é um escasso poder do professorado para participar na regulação do sistema educativo. Decisões fundamentais sobre o currículo adotadas no âmbito da burocracia administrativa aliam-se à falta de formação dos professores para exercer este papel (Sacristán, 2000, p. 2013). Tal tipo de construção é incompatível com uma educação em cidadania em geral e com uma educação para a cidadania digital em particular.

Nas antípodas de uma concepção tecnicista, encontram-se algumas perguntas substantivas que são a base de qualquer leitura crítica da realidade, bem como da superação da visão ingênua dos fenômenos sociais, neste caso, o currículo: currículo para quê? currículo para quem? currículo a favor de quem? Estas perguntas estão na base da visão de Paulo Freire (tal como recuperada em Streck, 2010). Avançando na construção de uma visão crítica orientadora de uma definição inicial de currículo, pode se citar:

Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (Sacristán, 2013, p. 34).

Currículo condensa, na concepção freireana, a visão política, teórica e prática do que é para ser feito no espaço escolar, numa perspectiva crítico-transformadora (Streck, 2010). Uma visão tecnicista que pretenda simplificar a concepção do currículo nunca será capaz de explicar a realidade dos fenômenos curriculares, e dificilmente poderá contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do currículo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado (Sacristán, 2000).

Para entender esta interligação entre o contexto social mais amplo, o currículo e as interações e ressignificações que ocorrem no ato educativo, é necessário ainda explicitar o papel do ecossistema digital como mediatizador das experiências de socialização, aprendizado e participação cívica. Um caminho possível é considerar o construto web currículo proposto por M. Almeida (2010), ao se referir ao

currículo desenvolvido de forma integrada com ferramentas e interfaces da Internet e que envolve campos de conhecimentos de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias. Assim, web currículo envolve diversas linguagens e sistemas de signos interligados com as características intrínsecas das tecnologias e mídias, conforme seus limites e potencialidades. No entanto, essa integração se estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos; as relações entre múltiplas culturas; os diferentes tempos, espaços e linguagens; as experiências de professores e alunos; as concepções de currículo, os objetivos pedagógicos e as condições contextuais; a

negociação e atribuição de significados entre todos os participantes (Almeida, M., 2010, n.p.¹⁷ *apud* Almeida, M., 2019, p. 94).

De acordo com M. Almeida e Valente (2012) a integração entre tecnologias digitais e currículo apresenta o potencial de propiciar a articulação dos contextos de formação e aprendizagem, bem como de potencializar o desenvolvimento do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social (Almeida, M.; Valente, 2012).

A integração de conteúdos provenientes de diversas fontes, representados em múltiplas linguagens, é um dos elementos que potencialmente poderiam operar como facilitadores da integração dos interesses e das experiências dos diversos atores do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o web currículo seria um contexto propício para a abordagem da cidadania digital, reconhecendo a inserção — embora em graus desiguais — das crianças na era digital e colocando a escola no papel de dotar a integração das tecnologias digitais de intenção educativa, social, cultural, política e cívica nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta concepção tem como pano de fundo a noção de cultura digital que, de acordo com Inés Dussel, significa

[...] uma reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, bem como dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores de conhecimento. E essa reestruturação não pode deixar inalterada a escola, porque é uma instituição baseada em outro tipo de organização do saber, hierárquica e centralizada (Dussel, 2011, p. 16, tradução nossa).

Ao tratar de cultura digital, é iniludível considerar Pierre Lévy, que em contribuição seminal apontou que a cibercultura pode ser considerada como um “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Uma das características da cultura digital é a presença de múltiplas linguagens e mídias, sem predominância do texto escrito e publicado. Para ler, interpretar e produzir conhecimento nessas múltiplas linguagens, é preciso um leque mais amplo e complexo de letramentos. O conceito de multiletramentos (Kress, 2005) alude à diversidade de contextos em que ocorrem as práticas de leitura e escrita dos textos, incorporando distintas formas de linguagem.

¹⁷ ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *In*: ENDIPE — ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, v. 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

O complexo conjunto de capacidades necessárias para participar da cultura digital foi conceptualizado como multiletramentos e novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2011). É possível vincular a concepção desses autores ao processo de aprendizagem de leitura e de escrita da palavra referido por Paulo Freire (1987) como parte integrante da compreensão do mundo.

Em relação com essas práticas, M. Almeida (2019) aponta uma distinção entre letramento e alfabetização — difícil de se realizar no idioma espanhol, em que apenas existe o termo “alfabetización” — afirmando que letramento pode ser entendido como a apropriação da leitura e da escrita para participar de práticas sociais e exercer a cidadania, enquanto a alfabetização pode ser entendida como uma capacidade restrita a codificar e decodificar a escrita, o domínio técnico do sistema alfabético e ortográfico.

Pode se vincular esse entendimento de letramento ao pensamento de Paulo Freire (1922) sobre alfabetização como leitura e escrita da palavra por meio da leitura do mundo, com a conotação de apreender (tomar para si) a escrita em contexto e utilizá-la socialmente. É nesse sentido que M. Almeida identifica a convergência de ambos os conceitos “ampliados na cultura digital ao abarcar a apropriação crítica das múltiplas linguagens das mídias e das tecnologias para a leitura, escrita, interpretação e geração de informações, a comunicação multidirecional, a produção de conhecimento, a participação social e cidadã” (Almeida, M., 2019, p. 78).

Assim sendo, para quebrar a desigualdade digital, é necessário superar um elemento de desigualdade mais crítico do que a desigualdade no acesso à conectividade à Internet, isto é, a capacidade cognitiva, social e cultural de utilizar a Internet, que assentam na educação recebida pelos indivíduos. Assim, condições para o desenvolvimento da capacidade de interpretar informações e transformá-las em conhecimentos para a vida dependem, principalmente, da qualidade da educação (Almeida, M., 2019). A alfabetização, em outras palavras, deve representar a aquisição das competências intelectuais necessárias para participar da cultura em suas diferentes expressões e linguagens, e poder fazê-lo de forma crítica. Conseqüentemente, é um direito e uma necessidade dos cidadãos que a educação ofereça igualdade de oportunidades na formação para o uso assertivo e crítico das TIC. Os multiletramentos são condição necessária para o desenvolvimento social democrático na época contemporânea.

Para além da agenda do que precisa ser feito, é relevante considerar o como há de ser feito. Nesse sentido, a proposta metodológica de Paulo Freire (1987), baseada da problematização, aparece como um caminho pertinente para trabalhar o letramento digital junto aos jovens de forma participativa. A problematização supõe a minimizar a exposição docente e priorizar o diálogo, em que os temas geradores da discussão são experiências de vida, relações humanas, curiosidades e desafios colocados pelos estudantes. Reconhecer o ponto de partida da

leitura do mundo dos estudantes, sua análise da vida, preocupações e as diversas formas de sua participação no mundo, identificando os níveis de conhecimento que apresentam em relação com sua leitura do mundo digital, parece um excelente ponto de partida nos termos do entendimento de cidadania tratado neste trabalho.

Reforçando essas ideias, alguns dos processos mencionados como próprios do web currículo “em ação” envolvem dimensões apontadas como chaves na maioria das concepções de cidadania digital estudadas: busca, organização, interpretação e articulação de informações; reflexão crítica; compartilhamento de experiências em ambientes plurais; produção de novos conhecimentos na compreensão do mundo, discernimento e tomada de decisões sobre a qualidade, veracidade e significado da informação e a fidedignidade da fonte; a convivência respeitosa com as diferenças sociais, étnicas, cognitivas e culturais; a participação em atividades reflexivas e de formalização do conhecimento a partir da reflexão e tomada de consciência dos processos e das produções desenvolvidos; a compreensão do alcance global da informação publicada (Almeida, M., 2019; Almeida, M.; Valente, 2012).

Nesse sentido, afirma M. Almeida (2019), a construção de web currículos demanda a experiência educativa articulada ao conhecimento significativo; na mesma linha, complementa F. Almeida (2022) que “todo o conhecimento escolar, para ser significativo, precisa ser trazido da fonte vital dos alunos, dos professores, das comunidades e suas realidades territoriais. É o que a escola tem a descobrir e, em seguida, tratá-los numa dimensão universal e local de seu currículo” (Almeida, F., 2022, n.p.).

Ficaram assim delineados nesta seção os pilares fundamentais para trabalhar a cidadania na era digital no contexto de um currículo que se coadune com os princípios de democracia e participação ativa e crítica na sociedade e na cultura à qual se pertence.

4.3 Peças para inclusão curricular da cidadania digital na educação básica

Mencionados os pilares fundamentais nos quais entendo que há de se apoiar uma concepção abrangente de cidadania digital, tanto em termos de cidadania, democracia e direitos humanos quanto em termos do conceito de currículo que seria idôneo para se trabalhar a cidadania digital — ou a cidadania na era digital — de forma significativa e numa perspectiva crítica e transformadora, passarei a explicitar outras “peças” ou princípios que considero importantes para construir a integração da cidadania digital ao currículo escolar, sendo eles: a superação de posicionamentos tecnicistas e tecnofóbicos; a superação da noção de “nativo digital”; e a perspectiva da interseccionalidade.

4.3.1 Para além de posicionamentos tecnicistas e tecnofóbicos

O primeiro princípio que considero relevante considerar para a inclusão da cidadania digital ao currículo é superar a retórica simplificadora do papel das tecnologias digitais que, em movimentos pendulares, têm atribuído a elas efeitos quase linearmente benéficos sobre o desenvolvimento dos indivíduos e, no extremo oposto, têm focado nos seus efeitos perniciosos, principalmente para crianças e jovens: uso excessivo, risco de exploração e distração. A retórica simplificadora e mistificadora das TIC, seja numa direção ou na outra, pode ser substituída por concepções que devolvam o protagonismo aos sujeitos e às instituições, reconhecendo e dimensionando os problemas e os benefícios da era digital — que coexistem de forma complexa — como caminho para construir as capacidades e as condições necessárias para atingir uma apropriação crítica das tecnologias digitais, o que transcende o acesso material a estas e o desenvolvimento das habilidades instrumentais necessárias para utilizá-las.

Por um lado, em parte da literatura acadêmica, bem como na argumentação das políticas digitais em educação, é possível identificar uma postura que pode ser caracterizada como de “entusiasmo tecnologista”, onde as tecnologias são concebidas como um “atalho” ou “bala de prata” que permitem aliviar, ou ainda diretamente resolver, problemas estruturais das sociedades e dos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, não existiriam dúvidas sobre a desejabilidade do uso intensivo de TIC na educação, nem sobre a necessidade de investir recursos públicos para adquirir, manter e atualizar as tecnologias. Um caso paradigmático desse posicionamento é a proposta *One Laptop per Child*, de Nicholas Negroponte. Na retórica desse movimento é característico que, nas afirmações sobre o papel da tecnologia, ela apareça no lugar do sujeito: “As TIC melhoram x ou y”, sem mencionar o papel crítico do contexto e da importância das mediações que neles podem ocorrer. Da mesma forma, nas perguntas de pesquisa associadas a essa perspectiva, é frequente encontrar as TIC como variável independente, onde a aprendizagem ocupa o lugar da variável dependente, enquanto dimensões como modelo pedagógico ou contexto sociocultural no qual são utilizadas recebem pouca atenção (por exemplo, Machado, 2013). Pode-se afirmar que essa perspectiva mistifica o papel das tecnologias, deixando em um segundo plano contextos sociopolíticos, currículo, capacidades docentes e características dos alunos.

No extremo oposto dessa perspectiva está o “pessimismo pedagógico” em relação às TIC (categoria utilizada por Pedró, 2011), que as concebe e apresenta apenas como mais uma ferramenta que o professor pode usar, sem atribuir-lhes uma importância especial ou reconhecer alguma pertinência ou potencial específicos em comparação com outras. Partindo dessa perspectiva, frequentemente argumenta-se que a diferença está na capacidade do professor para

ensinar (ou então na “ensinabilidade” do aluno) e não no uso específico das TIC. Mesmo reconhecendo que o uso das tecnologias digitais pode gerar motivação nos estudantes e ser mais próximo dos seus interesses, essa perspectiva geralmente enfatiza o fato de que, apesar disso, os ganhos em motivação não superam as perdas na atenção à exposição do professor, no tempo e recursos investidos em manter as tecnologias digitais em funcionamento — bem como em gerenciar suas eventuais falhas durante as aulas. Por outra parte, nessa perspectiva geralmente é citado que um maior uso de computadores não se traduz em melhores resultados de aprendizagem, afirmação respaldada por numerosas pesquisas que não identificam uma correlação positiva entre o uso de TIC e a melhoria nos resultados de aprendizagem (entre outros, OCDE, 2015; Cuban, 2001). Enquanto o investimento público em TIC na educação continuava aumentando na América Latina, na Europa o assunto tinha perdido prioridade política, em boa parte devido justamente ao fato de que, uma vez concluídos os planos de fornecimento de equipamentos e formação docente, as expectativas de melhoria na qualidade educacional continuavam insatisfeitas (Pedró, 2011).

Por fim, a tese da “amplificação” ou do “aumento do hiato” postula que, longe de diminuir as desigualdades em conhecimentos, poder e participação, a introdução das TIC as amplia e aprofunda, aumentando tanto as vantagens quanto as desvantagens iniciais dos indivíduos e coletivos. Essa tese também pode ser ilustrada através do “efeito Mateus”¹⁸: os ricos ficam mais ricos e os pobres, mais pobres, seja em aprendizados, interações, riscos incorridos etc. Nessa perspectiva, chama-se a atenção para o fato de que, em organizações escolares desfavorecidas ou no caso de professores com déficits em sua formação básica, a introdução das TIC não apenas não ajuda, mas também pode piorar as chances de os alunos desenvolverem aprendizagens de qualidade, aumentando expressivamente as dificuldades encontradas pelo professor para a realização do seu trabalho.

Em contraste, para alunos e professores com alto capital cultural e em organizações escolares coesas e eficazes, a introdução das TIC teria altas chances de potencializar e enriquecer ainda mais a aprendizagem (Toyama, 2011; Warschauer, 2006, entre outros). Outra consequência amplificadora das desigualdades advinda da adoção das TIC, nessa perspectiva, é que o investimento nelas desvia verbas públicas para a compra de dispositivos, em detrimento

¹⁸ O “efeito Mateus” tem origem na cita bíblica do Evangelho de São Mateus (capítulo 13, versículo 12): “àquele que tem, lhe será dado, e terá em abundância; mas àquele que não tem, até aquilo que tem lhe será tirado”. Sua aplicação metafórica à análise do reforçamento das desigualdades foi popularizada pelo sociólogo estadunidense Robert K. Merton no artigo *The Matthew Effect in Science*, publicado na revista *Science* (Washington, D.C.) de 5 de janeiro de 1968. Atualmente, utiliza-se de forma mais ampla em análises de desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

de áreas que, em alguns casos, teriam um claro impacto positivo em variáveis chave, como a quantidade de dias comparecidos ou a repetência. Cita-se, por exemplo, o caso de países onde a desparasitação profilática de crianças em idade escolar permitiria ganhos concretos em dias comparecidos na escola a um custo relativamente baixo e, no entanto, os governos desses países não a implementam em larga escala por falta de recursos, ao mesmo tempo em que consideram implementar o modelo de um computador por aluno (Warschauer, 2006).

Em síntese, para além da interessante discussão e da divergência de argumentos apresentados a partir de cada uma dessas perspectivas, é importante observar um aspecto comum às três: a baixa presença da consideração das formas concretas e das condições nas quais o uso das tecnologias ocorre no contexto educacional. Além disso, são escassas as referências aos contextos escolares, aos modelos pedagógicos e às práticas no contexto nas quais podem ser utilizadas. Por fim, a coexistência de oportunidades e riscos, a complexidade da inclusão digital e as implicações do seu oposto — a exclusão digital — aparecem escassamente tematizadas.

4.3.2 Superar a noção de nativo digital

Como evidenciado na literatura acadêmica sobre o assunto analisada na Seção 4, embora existam oportunidades relacionadas ao uso da Internet por crianças, também é amplamente reconhecido que o mundo digital não está isento de prejuízos e riscos (Livingstone *et al.*, 2017; Ponte, 2020). As atividades realizadas pelas crianças *online*, o que elas sabem ou não sabem fazer na Internet, como e com qual finalidade a utilizam, bem como suas reações diante de situações de risco, entre outros aspectos, podem apresentar impactos diferenciais na qualidade de vida das crianças (Livingstone, Third, 2017). Além disso, junto com maiores níveis de exposição das crianças ao ambiente *online*, as oportunidades de socialização e de aprendizado potencialmente podem aumentar; no entanto, em paralelo, os riscos também o fazem (Livingstone; Helsper, 2010).

Assim sendo, garantir o pleno exercício dos direitos das crianças requer a implementação de uma série de medidas de apoio específicas, e isso inclui a participação de mediadores e o manejo de estratégias de mediação. A mediação do uso da Internet pode ser entendida como o papel de terceiros, presentes no contexto da criança, na orientação, monitoramento, regulação, instrução ou realização de recomendações relacionadas às formas de uso do meio digital (Livingstone; Sefton-Green, 2021).

Embora o estudo desse tema seja relativamente recente, algumas diretrizes gerais podem ser extraídas a partir da revisão da literatura especializada. Em primeiro lugar, nem todos os

estilos de mediação são iguais quando o objetivo final é o bem-estar e a segurança das crianças (Livingstone *et al.*, 2017). Os estilos de mediação mais desejáveis tendem a favorecer o uso consciente e reflexivo da Internet, considerando as crianças como sujeitos de direitos com os quais se deve trabalhar para desenvolver habilidades, conhecimentos e práticas que lhes permitam lidar com os potenciais benefícios e riscos do mundo virtual (Livingstone *et al.*, 2017).

No contexto do reconhecimento da importância da mediação, cabe mencionar a necessidade de problematizar a noção de “nativo digital”¹⁹ (Helsper; Eynon, 2010; Ponte, 2020, entre outros) que, embora em desconstrução no âmbito acadêmico, ainda demonstra arraigo em outros campos, incluindo o educacional. O termo sugere que as novas gerações possuem conhecimentos e habilidades “inatas” para participar no mundo digital, que os adultos “migrantes” no mundo digital não possuiriam. No entanto, a diversidade dessas habilidades e práticas digitais entre as crianças é expressiva, tal como mostram os estudos como International Computer and Information Literacy Study (ICILS), promovido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ou PISA; no caso do Brasil, pode se citar as pesquisas realizadas pelo CGI.br (2023a e 2023b). Assim sendo, a noção de nativo digital não apenas obscurece a relação entre capital cultural, educativo e socioeconômico e habilidades digitais — escondendo-os por trás de diferenças de idade ou geracionais — mas também dificulta a percepção da necessidade de apoio e instrução adulta em favor das crianças. Esta metáfora desempodera e, de certa forma, desresponsabiliza os adultos “migrantes” e a instituição escolar em assumirem plenamente o papel de mediadores.

Em relação ao papel da educação, argumentando além das desigualdades no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades digitais pelas crianças e da contingência de terem nascido na era digital, Fernando Almeida (2021) afirma que o que se denomina de “natividade digital” guarda relação com o que a civilização colonialista vê como natividade no colonizado: inocência, curiosidade ingênua, falta de repertório e de senso crítico, falta de autonomia. Nesse entendimento:

[...] a rapidez, as habilidades comportamentais induzidas pelos *softwares* embarcados nos jogos e nas instruções de instalação do despertador não são uma virtude intrínseca de uma nova aprendizagem dos jovens, mas o velho mecanismo da programação de comportamento vindo das produtoras centrais do equipamento e da cultura tecnológica.

¹⁹ Termo cunhado por Mark Prensky no influente artigo “Digital Natives, Digital Immigrants”, de 2001 (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). Embora a metáfora foi posteriormente revisada pelo próprio autor e reformulada em termos “sabedoria digital” (“From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning”, London: Corwin, 2012), esta última formulação foi bem menos conhecida e influente do que a primeira, que persiste com forte enraizamento no imaginário social e educacional.

[...] à escola cabe a responsabilidade de desenvolver o seu trabalho histórico de apresentar, criar, duvidar, problematizar e instrumentalizar as gerações para o senso crítico e criativo de melhorar a vida humana para todos (Almeida, F. 2021, n.p.).

Tratando-se da mediação escolar na participação de crianças no ambiente *online*, existe o desafio de se produzir mais evidências: estes estudos tendem a se concentrar na mediação parental (Livingstone *et al.*, 2017). Ficam, assim, em segundo plano as experiências de mediação que podem ocorrer no contexto educacional formal e/ou entre pares. Embora esses tipos de mediação sejam mencionados na literatura, o foco tem sido voltado para o que ocorre dentro do domicílio, e os processos desenvolvidos dentro da escola têm sido menos explorados (Claro *et al.*, 2021). Por outro lado, embora escassas, as perguntas sobre mediação no âmbito escolar presentes no questionário da pesquisa Kids Online permitem concluir que as formas predominantes de mediação praticadas pelos professores são de tipo restritivo (Martinez *et al.*, 2020). Entre as orientações recebidas pelos alunos por parte dos professores, as mais frequentemente mencionadas estão associadas ao apoio na seleção de fontes de informação para a realização de tarefas escolares.

Tanto os estudos do Uruguai quanto os da Costa Rica, do Chile e do Brasil (Trucco; Palma, 2020) mostram que a mediação do uso da Internet é um dos vários aspectos do mundo digital que apresenta um viés de gênero significativo: as meninas e adolescentes relatam maiores níveis de controle e/ou supervisão de suas atividades *online* por parte dos seus pais e reconhecem que suas famílias têm um maior conhecimento sobre o que fazem *online*, em comparação com seus pares do sexo masculino. Esse fato chama a atenção para a necessidade de trabalhar a abordagem da cidadania digital a partir de uma perspectiva de gênero.

O papel fundamental da educação na formação de indivíduos capazes de lidar de maneira ética e crítica com os meios digitais é reforçado por diversos autores, com destaque para David Buckingham (2019), que argumenta em favor de uma “pedagogia das mídias” com práticas ao mesmo tempo “teoricamente coerentes” e “praticamente possíveis” de serem implementadas. Acrescenta, ainda, que os princípios básicos de tal pedagogia precisam ser implementados não apenas nas escolas, mas nos diversos ambientes nos quais as crianças participam e aprendem.

Em síntese, embora a importância da mediação escolar da participação das crianças no ambiente digital seja reconhecida como relevante na literatura, na prática, esse tema tem sido pouco abordado empiricamente, apresentando lacunas na literatura teórico-conceitual tanto na literatura regional quanto na global. Incluir as crianças como sujeitos nas propostas de cidadania digital envolve avançar na compreensão da sua complexidade e diversidade, dos seus comportamentos e seus referenciais, bem como das suas interações nos contextos sociais e

comunitários onde estão inseridos, tanto *online* quanto *offline*. A participação no ecossistema digital pode ter um impacto ainda maior para as crianças mais novas, pois elas estão num momento crítico do seu desenvolvimento psicossocial. Desde que parte da socialização e vida cotidiana das crianças ocorre em um mundo hiper conectado — muito embora participem dele com grande desigualdade na qualidade do acesso e nos conhecimentos com que contam — abordar a desigualdade nas habilidades digitais, promover a capacidade de participação crítica e de desenvolvimento de recursos de autoproteção aparecem como caminhos fundamentais. Para transitá-lo, um dos passos fundamentais é transcender a noção de nativo digital e assumir o papel relevante de mediação que cabe a famílias e escolas, bem como a toda instituição relevante na proteção e promoção dos direitos das crianças.

4.3.3 A perspectiva da interseccionalidade

Considero que a perspectiva da interseccionalidade é uma das abordagens de maior interesse identificadas na revisão bibliográfica apresentada no capítulo 3. Concretamente, Choi e Cristol (2021) mencionam a importância dessa perspectiva como um dos pilares da atualização da abordagem da cidadania digital, e a interseccionalidade é mencionada também, reiteradas vezes, na proposta crítica de Emejulu e McGregor (2019). No entanto, em nenhum desses artigos a interseccionalidade aparece definida, e menos ainda são especificadas as maneiras concretas como ela poderia ser integrada à abordagem da cidadania digital na educação. Por este motivo, me proponho desenvolver neste item — mesmo que de forma introdutória, a ser aprofundada em futura pesquisa de doutorado — uma definição de interseccionalidade e a identificação dos pilares nos quais poderia se apoiar a articulação da interseccionalidade com a cidadania digital no âmbito educativo.

Embora não haja uma definição única da interseccionalidade, existe consenso sobre seus contornos gerais: ela faz referência à percepção crítica de que raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade, deficiência, *status* migratório, idade e outras condições sobre as quais se estruturam formas de opressão não operam como entidades isoladas e mutuamente exclusivas, mas sim como fenômenos reciprocamente constitutivos que, por sua vez, moldam complexas desigualdades sociais (Collins; Chepp, 2013). Embora o termo seja frequentemente usado como uma descrição do simples fato de se pertencer a mais de um grupo social ao mesmo tempo, cujas vozes merecem ser escutadas, a perspectiva da interseccionalidade é bem mais do que isso, ao oferecer uma “lente” poderosa para enxergar e compreender as dinâmicas das desigualdades, e agir em consequência.

O termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (1991, p. 1244), com o objetivo inicial de analisar “as várias maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões das experiências de emprego das mulheres negras” (tradução nossa). Esse marco, posteriormente, expandiu-se para abordar outras lutas, discriminações e preconceitos de vários outros grupos marginalizados, sub-representados e em situação de desvantagem com base em suas diversas condições, e para criticar as estruturas de poder das quais resultam essas desigualdades multifacetadas.

Patricia Collins convoca a enxergar o potencial da interseccionalidade para orientar intervenções em favor da justiça social, no contexto de uma práxis crítica:

A interseccionalidade como práxis crítica continua subestimada como campo de estudo e nas pesquisas que se apoiam na interseccionalidade como estratégia analítica. Esta subênfase pode dever-se, em parte, ao fato destas áreas valorizarem o estudo ou a escrita sobre a interseccionalidade em detrimento da sua prática. Além disso, a subênfase [...] no âmbito acadêmico reflete, muito provavelmente, esforços para evitar as implicações políticas implícitas da própria interseccionalidade. O qualificador ‘crítico’ aqui é importante (Collins, 2015, p. 16, tradução nossa).

Partindo dessa fundamentação da importância da perspectiva para as intervenções sociais de índole crítica, entendo que os receios que colocam freios a uma maior difusão dessa perspectiva — em certa medida, esperáveis no âmbito acadêmico — não precisam existir no âmbito da política educativa e curricular que, por definição, precisa se posicionar em relação a um projeto de sociedade. Nesse sentido, o marco da interseccionalidade apresenta potencial para auxiliar na compreensão de que as experiências das crianças não são universais, mas sim moldadas por uma malha complexa de rasgos identitários sobre os quais são exercidas diferentes formas de poder.

No entanto, vale mencionar que além de identificar discriminações e vulnerabilidades, a partir desta abordagem também é importante destacar os conhecimentos, visões e experiências únicos de cada grupo social, junto com seu potencial como agentes de mudança. Ambos os componentes são de grande relevância para desenvolver programas de cidadania digital direcionados para as crianças, considerando sua diversidade e especificidades. A tabela a seguir apresenta uma síntese dos princípios-chaves que orientariam programas e projetos embasados na perspectiva da interseccionalidade, aplicáveis a iniciativas de cidadania digital na educação.

Considerando que uma das dimensões da cidadania é a identidade (Banks, 2017), esta perspectiva apresenta potencial para auxiliar na discussão da cidadania digital no âmbito educacional, considerando a identidade social, política e cultural dos indivíduos. Além da perspectiva de Banks, para Choi e Cristol (2021), a interseccionalidade tem implicações

importantes para uma democracia participativa, o que no entendimento destes autores (que compartilho) é o objetivo final da educação para a cidadania digital. Em termos gerais, a perspectiva da interseccionalidade alinha-se com a visão ético-política de Paulo Freire, mas vai além da visão do autor — voltada principalmente para as desigualdades de índole socioeconômica — trazendo protagonismo para um conjunto mais amplo de desigualdades e para as suas complexas interrelações.

Concretamente, essa perspectiva apresenta potencial para visibilizar, analisar e embasar projetos de intervenção social e educativa, considerando como os indivíduos são alvo de opressão de diferentes maneiras em função das múltiplas interligações possíveis das dimensões em que se manifesta a desigualdade. Além de se apresentar em nível macro, nas desigualdades estruturais, estas opressões se revelam nas interações e comunicações diárias entre os indivíduos. O Quadro 3 a seguir clarifica os pilares e ações associadas para embasar intervenções educativas articuladas com a perspectiva interseccional.

Quadro 3 — Pilares para o *design* de intervenções, pesquisas e estratégias de ensino embasadas na perspectiva interseccional

PILAR	AÇÕES CHAVES
Reflexividade	Verificar de forma consistente e crítica as atitudes, crenças, suposições e interpretações próprias.
Dignidade e autonomia	Criar espaços seguros onde os indivíduos mais marginalizados possam se expressar sem ter que filtrar suas opiniões, mas também sem exercer qualquer opressão sobre as outras pessoas naquele espaço.
Acessibilidade e universal	Utilizar métodos diversos, respeitosos e acessíveis para todas as pessoas do grupo (por exemplo, linguagem de sinais, falada, escrita, imagens etc.).
Conhecimentos diversos	Reservar regularmente um tempo para ouvir aqueles que sofrem discriminação interseccional e ajustar a implementação das atividades em conformidade. Utilizar os conhecimentos de todos no grupo como ponto de partida para a reflexão e o aprendizado.
Identidades interseccionais	Construir e apresentar evidências embasadas em dados desagregados seguindo os princípios de participação, auto-identificação, transparência, privacidade e responsabilidade.
Poder relacional	Enquadrar as questões de aprendizagem de acordo com as prioridades das pessoas mais marginalizados no contexto do grupo/organização/comunidade.

Transformação/ embasamento em direitos	Divulgar os achados das pesquisas de forma a encorajar sua utilização para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Incluir como questões de aprendizagem a forma como os programas perpetuam ou desafiam o poder, as estruturas e as desigualdades sociais.
---	---

Fonte: adaptado de UNWOMEN e UNPRPD (2022).

Em síntese, a perspectiva da interseccionalidade se apresenta como altamente pertinente para a abordagem da cidadania digital desde que promove a inclusão de todas as vozes, especialmente as oprimidas, desvendando processos históricos e estruturais de dominação, e se atenta às micro agressões, formas de expressão, de representação e micropolíticas da identidade, elementos cruciais para a análise da participação social, cívica e política dos jovens nas mídias sociais. Futura pesquisa deverá ser realizada em relação com as formas como esta articulação entre perspectiva interseccional, educação para a cidadania, e cidadania digital são entendidas e eventualmente praticadas nas escolas, junto à identificação do seu potencial para alavancar processos de conscientização e a construção de uma práxis crítica e transformadora.

5 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DIGITAL NO CONE SUL

5.1 O caso do Uruguai

5.1.1 Contexto socioeconômico e qualidade democrática

Se comparado com os países latino-americanos, o Uruguai apresenta particularidades em várias dimensões. Por um lado, é um dos países de menor porte: apenas 3.422.794 habitantes, sendo que 96% destes estão distribuídos nas áreas urbanas de um território de 176.000 km². Por outro lado, é um dos mais igualitários da região em termos socioeconômicos, com um Coeficiente de Gini²⁰ de 0,389 em 2022 (Instituto Nacional de Estatística do Uruguai, 2022). Por fim, o Uruguai é considerado uma democracia plena (EIU, 2023), o que é uma raridade considerando que apenas 6,4% da população mundial reside em países classificados dessa forma²¹.

Não é novidade que a América Latina é o continente da desigualdade. Além disso, a região também apresenta uma significativa instabilidade política. Neste quadro, o caso uruguaio representa uma exceção. Nas medições internacionais, o país aparece consistentemente como uma das três democracias mais robustas da América Latina e do Caribe (geralmente junto com a Costa Rica e o Chile). Apesar de ter atravessado uma ditadura militar na segunda metade da década de 70 e primeira metade dos 80, é também um regime estável; no contexto da América Latina, é um *outlier*. Moreira (1997) considera que a democracia no Uruguai corrobora uma das hipóteses levantadas por Alexis de Tocqueville, de que a igualdade é uma condição necessária para a democracia. Para a autora,

a democracia uruguaia foi igualitarista desde sua origem. Esse país de classes médias, urbano, moderno e alfabetizado, esse país de medianias, mesocrático, que condenou as diferenças, será ao mesmo tempo a garantia de um mundo entre iguais. Neste sentido, a democracia uruguaia parece estar mais próxima do legado clássico da teoria democrática (Moreira, 1997, p. 69).

De acordo com Moreira, a cultura política uruguaia seria uma “cultura política participante”, dado que a participação política é considerada um elemento central da

²⁰ O Coeficiente de Gini mede o grau de concentração de renda numa determinada população. Numericamente, varia de zero a um, onde valores mais altos representam maior desigualdade.

²¹ O relatório elaborado pela Economist Intelligence Unit (EIU) do Grupo Economist e publicado pelo jornal The Economist analisa a situação de 167 países, avaliando dimensões como processo eleitoral, pluralismo, funcionamento do governo, participação política, cultura política, democracia e liberdades civis. Disponível em: https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2022/?utm_source=economist&utm_medium=daily_chart&utm_campaign=democracy-index-2022

estabilidade do regime democrático e uma característica fundamental da cultura política do país, com profundos antecedentes históricos.

Apesar de se sair bem nas comparações internacionais, o Uruguai compartilha com a região alguns indicadores preocupantes: expressiva sub-representação feminina no parlamento e em outros espaços de poder; prevalência de famílias tradicionais nos cargos políticos mais importantes; e uma porcentagem de finalização do ensino médio menor à de muitos países da região. Apesar de apresentar uma cobertura de educação primária praticamente universal (98%), apenas 42,7% dos jovens com entre 21 e 23 anos finalizam o ensino médio, 20 pontos percentuais abaixo da média latino-americana (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2023).

5.1.2 Panorama da inclusão digital no Uruguai

No Uruguai, os avanços na democratização da conectividade se consolidaram nos últimos anos como resultado das políticas públicas de inclusão digital, colocando o país acima da média continental e mundial no que diz respeito ao acesso à Internet. Alcançado esse ponto, as políticas e as pesquisas realizadas no país se voltaram mais decididamente para o desenvolvimento de habilidades digitais e, mais recentemente, da cidadania digital.

Com uma ampla cobertura em infraestrutura de telecomunicações e um marco regulatório consolidado, bem como com a implementação do Plano Ceibal, que garantiu que todos os alunos e alunas do ensino público tenham seu próprio computador com conexão à Internet e proporcionou formação continuada aos professores em escala nacional, o Uruguai encontra-se numa situação diferenciada na região em termos de políticas de acesso às TIC. Para além do acesso material, foram implementadas iniciativas voltadas para o desenvolvimento de competências básicas de literacia digital na população tanto de crianças quanto de idosos e foram desenvolvidos serviços de governo eletrônico, entre outros avanços reconhecidos internacionalmente no âmbito do Governo Digital²².

Essas conquistas assentam numa política digital de Estado (merecedora desse qualificativo na medida em que transcendeu governos de diferentes bandeiras nos últimos quinze anos), refletida nas sucessivas Agendas Digitais que o país tem implementado desde 2008 até a presente data. Por sua vez, a estratégia digital do país apoia-se em pesquisa e análise,

²² Dentre esses reconhecimentos pode-se mencionar que o Uruguai lidera o Índice de Desenvolvimento das TIC (IDI) da União Internacional de Telecomunicações na América Latina e no Caribe, e que é membro do “Digital Nations”, o grupo dos países mais avançados digitalmente no mundo, sendo o primeiro país latino-americano a obter esse reconhecimento.

com o desenvolvimento de estatísticas nacionais que permitem monitorar o progresso nesses quesitos, por exemplo, a Encuesta de Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC) do Instituto Nacional de Estadística, *survey* representativa em nível nacional sobre o uso das TIC, implementada bianualmente e utilizada pelo governo como subsídio estratégico para acompanhar a evolução das políticas implementadas. Assim sendo, o Uruguai tem uma base de acesso às TIC próxima da universalidade, mesmo que com algumas limitações, o que possibilita trabalhar nas outras dimensões relevantes da cidadania digital sem enfrentar limitações severas nesse sentido.

No que tange especificamente a crianças e adolescentes, no Uruguai se implementou o estudo Kids Online em 2017 (UNICEF, 2018), com uma nova onda em 2023 cujos resultados ainda não estavam disponíveis na data de escrita deste capítulo. As principais questões abordadas na pesquisa dizem respeito ao acesso e uso da Internet pelas crianças, suas habilidades digitais, as oportunidades que encontram, os riscos que enfrentam e a mediação de adultos e pares na sua participação no ambiente *online*.

Os principais resultados da edição 2017 do estudo são resumidos nos seguintes pontos:

- Todas as crianças e adolescentes uruguaios se conectaram à Internet em algum momento. Sete em cada dez acessam diariamente.
- O telefone celular é o dispositivo mais utilizado para se conectar à Internet. Enquanto oito em cada dez o utilizam, quase a metade o utiliza praticamente “o tempo todo” ou “várias vezes ao dia”.
- As diferenças no desenvolvimento de habilidades digitais variam principalmente de acordo com a idade e o nível socioeconômico.
- Sete em cada dez crianças acreditam que a Internet traz “coisas boas” para elas e valorizam as oportunidades de realizar atividades em família relacionadas à Internet.
- As crianças reconhecem dificuldades em regular o tempo que passam na Internet. Uma em cada dez declara ter tido problemas com estudos, família ou alimentação devido ao uso excessivo da Internet. Além disso, enfatizam que a falta de regulação do uso realizado pelos adultos de referência prejudica a qualidade do tempo que passam com eles.
- Metade das crianças declara que não se sente segura quando está *online*. 28% declara ter sofrido episódios negativos na Internet. Apenas metade deles pediu

ajuda ou relatou o incidente para outra pessoa. Três de cada dez acreditam que seus pais sabem pouco ou nada sobre o que elas fazem na Internet.

Pesquisas independentes mostram limitações no alcance da política digital em educação no mínimo em duas frentes. Em primeiro lugar, apesar da política de acesso nas escolas ser universal, esse acesso não permanece igual ao longo do tempo para crianças, em detrimento das de níveis socioeconômicos mais desfavorecidos. Um dado ilustrativo nesse sentido é que, durante o fechamento de escolas durante a pandemia, os dispositivos utilizados para acessar as plataformas digitais disponibilizadas por Plan Ceibal foram o celular (45,2%), seguido do *laptop* o *tablet* providenciada por Ceibal (32,4%) e, finalmente, *laptop* ou *tablet* de propriedade do aluno ou da sua família (19,9%) (ANEP, 2020, p. 20).

Em segundo lugar, os resultados obtidos pelas crianças em testes independentes de habilidades digitais mostram resultados mais baixos do que o esperado. O Uruguai participou do estudo International Computer and Information Literacy Study (ICILS) em 2018 e em 2023. O estudo mostra resultados abaixo do que poderia se esperar para um país que universalizou o acesso a computadores e Internet nas escolas públicas há 15 anos. As habilidades digitais desenvolvidas pelas crianças continuam sendo predominantemente básicas, e com padrões de desigualdade (INEED, 2023).

O terceiro ponto relevante a se destacar é que pesquisas sobre os usos das tecnologias digitais realizados com professores sinalizam que predomina um uso voltado para a realização de tarefas básicas, tais como buscar informação na etapa de preparo das aulas, pedir aos estudantes que procurem informações na Internet e produzir relatórios e apresentações (Silva *et al.*, 2019). Neste cenário de “inovação pendente” — parafraseando o título do livro de Cristóbal Cobo —, os docentes tendem a não orientar pedagogicamente o processo cognitivo que implica pesquisar e realizar atividades usando a Internet. O estudo realizado por Silva *et al.* (2019) mostra ainda que a preocupação sobre como evitar que a lição não seja resolvida copiando respostas prontas da Internet nem sempre é acompanhada de conhecimentos sobre como formular perguntas e atividades que promovam usos mais significativos das tecnologias.

Um ponto diretamente relacionado ao anterior são as abordagens de formação docente no Uruguai. No que tange ao uso de tecnologias na educação, a presença curricular na formação inicial de professores continua sendo uma pendência. Na formação inicial a tecnologia é tratada como uma questão isolada, ficando sub-explorado o potencial das políticas de inclusão digital para a aprendizagem implementadas no país (Silva *et al.*, 2019).

5.1.3 A educação no Uruguai

Para contextualizar a abordagem em cidadania digital no Uruguai, a seguir serão analisados os princípios presentes na Constituição e na legislação vigentes no que diz respeito ao direito à educação no Uruguai. Em segundo lugar, será descrita a estrutura e os níveis do sistema educacional uruguaio, bem como as definições relevantes no âmbito da legislação vigente, com foco naquelas relacionadas à educação em cidadania. Por fim, será descrita e analisada a Estratégia Nacional em Cidadania Digital do Grupo de Trabalho Cidadania Digital (GTCD) (2020).

No artigo 71 da Constituição vigente da República Oriental do Uruguai, estabelece-se que a educação atenderá especialmente à formação do caráter moral e cívico dos cidadãos, sendo esta a única menção ao tema. A Lei Geral da Educação (Lei Nº 18.437) (Brasil, 2008), aprovada pelo parlamento uruguaio em 2008, declara de interesse geral a promoção e o efetivo exercício do direito à educação como um direito humano fundamental ao longo da vida de todos os habitantes do país. A lei reconhece esse direito para todas as pessoas, sem discriminação, e estabelece que a educação deve se orientar para a busca de uma vida harmoniosa e integrada. Além disso, aponta que o trabalho, a cultura, a recreação, o cuidado da saúde, o respeito ao meio ambiente e o exercício responsável da cidadania são fatores-chave para o desenvolvimento sustentável, a tolerância, a vigência dos direitos humanos, a paz e a compreensão entre as nações. Reconhece os Direitos Humanos como referência fundamental para a educação em geral e para os educadores em particular.

Por outro lado, a lei estabelece os seguintes princípios norteadores para a educação no Estado Uruguaio: universalidade, obrigatoriedade, diversidade e inclusão, participação, liberdade de ensino e liberdade de cátedra. Com base no primeiro princípio, todos os habitantes da República, sem distinção, são titulares do direito à educação. São obrigatórias a educação inicial (4 e 5 anos de idade), correspondentes ao nível 0 da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) da UNESCO (2011); a educação primária (primeiro a sexto ano, correspondente ao nível 1 da CINE); e a educação secundária ou média (que abrange a educação média básica e média superior, correspondentes aos níveis 2 e 3 da CINE).

Em termos de diversidade e inclusão, a lei estabelece que o Estado garantirá os direitos das minorias e daqueles em situação de vulnerabilidade, a fim de garantir igualdade de oportunidades e inclusão social. Especifica que as propostas educativas devem respeitar as capacidades distintas e as características individuais dos educandos. No que se refere ao direito cidadão à participação, a lei estabelece que o aluno deve ser sujeito ativo no processo educativo, a fim de apropriar-se de forma crítica e responsável do conhecimento, e acrescenta que as metodologias adotadas devem contribuir para a formação cidadã e a autonomia das pessoas.

Por fim, em relação à liberdade de cátedra, afirma-se que o professor, respeitando os planos e programas de estudo, tem plena liberdade para planejar seus cursos, selecionando os temas e atividades educativas de forma responsável, crítica e informada. O docente deve dar acesso aos educandos a todas as fontes de informação e cultura. Por fim, define-se como objetivo fundamental da educação que todos os habitantes do país desenvolvam aprendizados de qualidade ao longo de toda a sua vida, através de ações educativas de caráter formal e não formal. Mais especificamente, define os seguintes fins da política educativa nacional:

- Promover a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a inclusão social, a integração regional e internacional e a convivência pacífica.
- Fazer com que os habitantes alcancem uma educação que lhes permita um desenvolvimento integral relacionado a:
 - Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos.
 - Formar pessoas reflexivas, autônomas e solidárias.
 - Estimular diferentes formas de expressão e promover a criatividade.
 - Integrar o trabalho como componente do processo educativo.
 - Promover a cooperação internacional como contribuição para os fins estabelecidos.

No âmbito da educação pública estatal, são definidos como princípios a gratuidade, a laicidade e a igualdade de oportunidades. A gratuidade tem como objetivo assegurar o exercício efetivo do direito à educação e a universalização do acesso e permanência dos educandos no sistema educativo. O princípio da laicidade visa garantir o tratamento integral e crítico dos assuntos por meio do livre acesso a todas as fontes de informação e conhecimento, para que o educando possa se posicionar conscientemente em relação a eles. Por fim, a igualdade de oportunidades refere-se ao acesso, permanência e desenvolvimento da aprendizagem, com especial atenção a pessoas e grupos discriminados cultural, econômica ou socialmente. A lei estabelece que o Estado garantirá o acesso às TIC aos estudantes que frequentam o ensino público obrigatório.

Além das atribuições específicas por nível de ensino, o artigo 40 da Lei Geral de Educação (Uruguai, 2008) estabelece que o Sistema Nacional de Educação, em qualquer uma de suas modalidades, contemplará as seguintes linhas transversais:

- Educação em direitos humanos;
- Educação ambiental;
- Educação artística, científica, linguística;

- Educação por meio do trabalho;
- Educação para a saúde;
- Educação sexual;
- Educação física, recreação e esporte.

Especificamente, estabelece-se que a educação em direitos humanos terá como propósito que os educandos, por meio do conhecimento básico do corpus normativo, desenvolvam atitudes e incorporem os princípios referentes aos direitos humanos fundamentais. A educação em direitos humanos é considerada um direito em si mesma, um componente inseparável do direito à educação é uma condição necessária para o exercício de todos os outros direitos humanos.

5.1.3.1 Organização e funcionamento do sistema nos níveis de Educação Inicial, Primária e Secundária

O Uruguai apresenta uma particularidade institucional, pois a educação pública não é administrada pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estatais ou municipais, como ocorre em outros países da região. Em vez disso, essa responsabilidade é de um ente autônomo com personalidade jurídica, a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) e que funciona de acordo com os Artigos 202 e seguintes da Constituição da República e da Lei Geral de Educação. A ANEP tem as seguintes atribuições:

- Elaborar, implementar e desenvolver as políticas educacionais correspondentes aos níveis de educação sob sua responsabilidade.
- Garantir a educação (nos diferentes níveis e modalidades de sua competência) a todos os habitantes do país, assegurando seu acesso, permanência e conclusão.
- Garantir o cumprimento dos princípios e orientações gerais da educação estabelecidos por lei.
- Promover a participação de toda a sociedade na formulação, implementação e desenvolvimento da educação sob sua competência.

Os órgãos que compõem a ANEP são os seguintes: Conselho Diretivo Central, Conselho de Educação Inicial e Primária, Conselho de Educação Secundária, Conselho de Educação Técnico-Profissional e Conselho de Formação em Educação. Finalmente, a normativa estabelece que o Estado deve fornecer os recursos necessários para garantir o direito à educação e o cumprimento dos objetivos previstos na Lei.

Quanto à organização da educação formal no Uruguai por níveis, eles são:

- Educação inicial: 3, 4 e 5 anos de idade (CINE 0);
- Educação primária (CINE 1);
- Educação média básica (CINE 2);
- Educação média superior (CINE 3, abrangendo educação geral, educação tecnológica e formação técnico-profissional);
- Educação terciária (CINE 5, educação terciária de ciclo curto, incluindo cursos técnicos não universitários, tecnólogos e educação tecnológica superior);
- Educação com caráter universitário, educação terciária universitária (CINE 6);
- Educação de pós-graduação: especialização, diplomas, mestrado ou doutorado (CINE 7 e 8).

5.1.4 A educação em cidadania no Uruguai

O ensino fundamental e o ensino médio no Uruguai apresentam iniciativas curriculares de Educação em Cidadania em duas vertentes: Direito e Ética. O Programa de Educação Primária vigente (desde 2008) tem como principal diferença em relação ao anterior (1986) o foco de sua fundamentação nos Direitos Humanos, com um componente transversal de direitos ambientais. Nele é introduzida a nova área de conhecimento chamada Construção de Cidadania, que aborda conceitos como governo, Estado, organização e poderes de seus órgãos, sistema político uruguaio e, principalmente, o que são e como podem ser exercidos os direitos humanos. Há uma forte ênfase na dimensão ética da cidadania.

No currículo nacional vigente afirma-se que a construção da cidadania necessariamente envolve “a introdução do conceito de participação, pois somente quem participa pode posicionar-se em relação às regras para aceitá-las ou lutar para mudá-las” (Uruguai, 2008, p. 105). No entanto, não se observa a presença de estratégias ou metodologias específicas que promovam essa participação e o desenvolvimento de atitudes cívicas (empatia, liderança, representação, defesa assertiva de ideias ou causas etc.).

No caso do ensino médio, isso se reflete em duas disciplinas: Educação Social e Cívica, no terceiro ano do Ciclo Básico, e Educação em Cidadania, no quinto ano. Também é possível reconhecer alguns componentes de Educação em Cidadania no programa da disciplina de Direito, no sexto ano do ensino médio.

Em 2006, houve uma reformulação dos programas das diferentes disciplinas, incluindo as acima mencionadas. Antes dessa reformulação, o conceito de cidadania estava quase exclusivamente ligado aos direitos políticos. Após 2006, foram incluídos direitos econômicos, culturais e sociopolíticos, em uma abordagem mais ampla. Outro aspecto da reformulação de

2006 é que foi identificada, no antigo programa, uma sobre abundância de referências a casos internacionais entre os exemplos a serem trabalhados para a “aterrissagem” dos conceitos, faltando maior ancoragem em casos locais e regionais, e, portanto, na versão posterior, procurou-se um equilíbrio nesse sentido.

Os eixos atuais das disciplinas relacionadas à Educação em Cidadania são: convivência, participação, integração ao Estado e Direitos Humanos, definidos da seguinte forma:

- Convivência: necessidade humana de conviver com seus semelhantes, enfatizando a dependência do núcleo familiar.
- Participação: necessidade humana e um direito reconhecido.
- Vínculo com o Estado: referência fundamental do sujeito como cidadão.
- Direitos humanos: conceituação e evolução, com foco nos direitos de crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que no programa há a sugestão de se trabalhar junto aos alunos com base em casos da vida cotidiana e informações provenientes da imprensa uruguaia, abrangendo referências centradas em casos próximos, reconhecíveis para o aluno, bem como em casos ocorridos na América Latina e em nível internacional.

Já na disciplina de Educação Cidadã, presente no quinto ano do ensino médio, é abordada a questão do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e existem referências a pactos e convenções aos quais o Uruguai adere. É nesse ponto que se trabalha a questão dos direitos humanos universais, e o Pacto de San José da Costa Rica é apresentado como uma visão incipiente em nível sul-americano. O programa da disciplina de Direito, no sexto ano do ensino médio, concentra-se principalmente na cidadania política, abordando temas tais como a cidadania como vínculo jurídico que permite exercer os direitos civis e políticos, permitindo que o aluno se familiarize com o marco legal que garante o direito de participar do governo e do Estado, seja como eleitor ou elegível.

5.1.5 A estratégia nacional em cidadania digital do Uruguai

O documento de referência em Cidadania Digital em nível nacional no Uruguai foi elaborado pelo GTCD em 2020, e na data de elaboração desta dissertação ele se encontra na fase de consulta pública para a aprovação da versão 2024-2028. Ambas as edições buscam responder aos desafios para o exercício da cidadania no ambiente digital numa visão multisetorial, não limitada apenas à educação formal, mas tendo-a como âmbito chave para a intervenção.

O GTCD é um espaço institucionalizado com a missão de definir, promover e implementar marcos conceituais de referência e linhas estratégicas para implementar e monitorar a construção da cidadania no ambiente digital no Uruguai. Está composto por representantes do setor público, organizações da sociedade civil, da academia e de organismos internacionais. Alguns dos resultados pretendidos pelo Grupo de Trabalho são posicionar o assunto na agenda pública e promover sua inclusão no Marco Curricular Nacional da ANEP e na Agenda Digital Uruguai 2025.

O fato de a estratégia ter sido desenvolvida no âmbito de um grupo de trabalho multissetorial é particularmente interessante e merece ser descrito aqui, visto que impacta tanto na diversidade de perspectivas que compõem a visão nacional de cidadania digital quanto na sustentabilidade que uma base ampla de participação é capaz de prover. Concretamente, em agosto de 2019, a Agência para o Governo Eletrônico e a Sociedade da Informação e o Conhecimento (Agesic — Uruguai) e a UNESCO — Escritório Regional em Montevideo, convocaram organizações públicas, acadêmicas e da sociedade civil organizada a participar do GTCD com o objetivo de preparar um documento com recomendações para o desenho da estratégia nacional nesse sentido. Nos encontros participaram referentes do Ministério de Educação e Cultura, Indústria, Energia e Mineração, da ANEP, da Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH), da Universidade da República (Udelar), do Plano Ceibal, da Universidade Tecnológica do Uruguai (UTEC), do UNICEF — Uruguai, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais do Uruguai (Flacso), da ONG Pensamento Coletivo e da Universidade Católica do Uruguai (UCU), além dos funcionários das instituições convocantes.

Assim, a Estratégia de Cidadania Digital do Uruguai apresenta os pilares e ações a serem realizadas através de um processo de construção aberto, com participação dos principais atores relevantes. Na II Conferência de Cidadania Digital de 2019, as perspectivas, dimensões e competências transversais contidas neste documento foram discutidas em cinco mesas temáticas (primeira infância, adolescência, idosos, gênero e mídia). Por fim, em 2020 foi realizada uma consulta pública ao documento elaborado pelo GTCD. Em 2023, para a elaboração da versão 2024-2028 da estratégia, o processo de consulta pública se reiterou.

O documento vigente na data de elaboração desta dissertação define a cidadania digital em sentido relacional e social: como os direitos e obrigações aos quais as pessoas estão sujeitas na relação com a sociedade à qual pertencem. Entende-se a cidadania digital como um conceito em permanente construção, que requer revisão constante, e especificamente vinculado ao exercício crítico da cidadania no ambiente digital, reconhecendo que o que as pessoas fazem na

esfera *offline* pode também assumir formatos virtuais, que possibilitam ou restringem práticas cidadãs.

Concretamente, afirma-se no documento que cidadania digital se refere principalmente aos comportamentos e atitudes nos espaços digitais, incluindo o exercício de direitos e obrigações. Cidadãos digitais, então, devem ser capazes de exercer os seus direitos e cumprir as suas obrigações no ambiente digital, dito “um ambiente novo, mas integrado no espaço social igual que uma praça ou uma rua” (GTCD, 2023, p. 7). Entende-se que o pleno exercício da cidadania digital implica o desenvolvimento de competências que permitam o posicionamento crítico em relação com a informação acessada, a compreensão do impacto social e econômico da tecnologia, o respeito pelas leis, o conhecimento e a defesa dos direitos vigentes e a geração de novos direitos em relação ao ambiente digital.

Dois entendimentos interessantes da concepção da cidadania digital presente no documento são, por um lado, a consideração de que o desenvolvimento equitativo da sociedade implica considerar a cidadania digital como um componente central para o exercício da cidadania do século XXI. Por outro lado, considera-se que a construção da cidadania em ambientes digitais é um esforço conjunto e sistêmico, que envolve o Estado, a academia, as empresas e a sociedade civil organizada, bem como cada indivíduo como membro de sociedade.

Estão presentes na definição adotada pelo GTCD os principais aspectos relevantes identificados na revisão bibliográfica apresentada neste trabalho, reconhecendo a lógica do funcionamento das plataformas e pregando a importância da responsabilidade e da ação concreta das pessoas. O documento, na sua versão 2023, procura promover o entendimento de que exercer a cidadania no ambiente digital implica compreender as formas como os dados, algoritmos e plataformas condicionam atitudes pessoais, comunitárias e sociais, e refletir sobre as práticas nesse ambiente para propiciar a convivência e alcançar maior bem-estar pessoal, comunitário e social:

Em síntese, cidadania digital é um conceito que se refere à forma como entendemos e habitamos o ambiente digital de forma crítica, criativa, responsável, segura, reflexiva e participativa para exercer plenamente os nossos direitos e responsabilidades, a fim de nos desenvolvermos como pessoas e na sociedade (GTCD, 2023, p. 8, tradução nossa).

Afirma-se no documento que um dos elementos mais desafiadores foi desenvolver uma definição de cidadania digital, em decorrência da complexidade do conceito e das diferentes visões existentes em relação a ele, de forma coincidente com os achados na análise da literatura apresentados neste trabalho. Por outra lado, a edição 2024-2028 da estratégia incorpora um

outro aspecto apontado nesta dissertação como ausente na maioria dos enfoques da cidadania digital, que não tinha sido explicitado na edição anterior da estratégia uruguaia: o de direitos humanos, que assenta em dois pilares fundamentais: o Estado como garantidor dos direitos e responsável pela sua promoção, defesa e proteção; e o das pessoas e grupos sociais como sujeitos detentores de direitos, capazes de exigir seu cumprimento. Em relação à questão dos direitos, por fim, aponta-se a necessidade de integrar novos direitos, específicos do entorno digital, tais como o direito ao esquecimento e à desconexão.

Em mais um ponto em linha com o salientado como relevante neste trabalho, o documento reconhece a importância da inclusão digital, considerando que, apesar dos altos valores dos indicadores de acesso e uso de TIC no Uruguai, a pandemia revelou as limitações na qualidade desse acesso. Entre estes aspectos de qualidade, menciona-se a menor posse de computador no quintil de renda mais baixo, associado a maiores limitações nos usos e no desenvolvimento de habilidades.

Concretamente, segundo o documento, exercer a cidadania no ambiente digital significa:

- Reconhecer os direitos nesse ambiente e os caminhos para exercê-los ou reivindicá-los quando não forem devidamente respeitados.
- Compreender as maneiras pelas quais os dados, algoritmos e plataformas moldam as atitudes pessoais, comunitárias e sociais.
- Refletir sobre as práticas nesse ambiente e sobre como gerar uma convivência saudável e maiores níveis de bem-estar pessoal, comunitário e social.
- Compreender e habitar o ambiente digital de forma crítica, criativa, responsável, segura, reflexiva e participativa para exercer plenamente os direitos e responsabilidades, a fim de se desenvolver como pessoa na sociedade.

Ao se planejar a nova edição da estratégia nacional em educação para a cidadania digital, um dos pontos de atenção identificados foi a necessidade de aprofundar e definir claramente as diferenças no uso instrumental e crítico das tecnologias digitais, e como isso impacta na forma de construção de cidadania, com pessoas capazes participar do ambiente digital de forma segura, responsável, crítica, reflexiva, criativa e participativa. Nesse sentido, reconhecia-se que saber utilizar o navegador, o e-mail ou as redes sociais na dimensão instrumental é condição necessária, embora não suficiente, e não podia ser negligenciada. Assim, uso instrumental das TIC está contemplado na perspectiva transversal “Inclusão Digital” da Estratégia de Cidadania Digital para uma Sociedade da Informação e do Conhecimento, e se trabalha também o exercício da cidadania crítica. Sua abordagem se organiza de forma articulada com três perspectivas transversais, sendo elas:

Diversidade: promover a participação de uma base mais ampla de cidadãos no entorno digital, considerando sua diversidade cultural, de gênero, territorial, geracional, étnico-racial, deficiência e outras;

Inclusão: considerar as desigualdades sociais, de infraestrutura, de acesso a dispositivos, acessibilidade, e de alfabetização cívica digital;

Sustentabilidade e bem-estar: promover a sustentabilidade ambiental, incluindo a capacidade de avaliar o custo-benefício da adoção de tecnologia.

Por outro lado, são definidas três dimensões de abordagem complementares e inter-relacionadas para a construção da cidadania no ambiente digital:

- Capacidade de compreender o funcionamento e avaliar criticamente as condições e modos de funcionamento do ambiente digital.
- Convivência e práticas no ambiente digital: competências para desenvolver práticas que contribuam para tornar o espaço digital um ambiente de convivência saudável.
- Participação e criação no ambiente digital: competências para exercer a participação e desenvolver conteúdos e soluções digitais que possam, entre outras coisas, colaborar para mitigar lacunas existentes e influenciar a transformação individual e comunitária.

Em função destes princípios, define-se um conjunto de habilidades associadas a cada uma delas, necessárias para que todas as pessoas possam exercer a cidadania no ambiente digital, e que abrangem praticamente todas as dimensões apontadas identificadas por Cortesi *et al.* (2020).

Por fim, com base nos princípios enunciados, a estratégia prevê a produção de materiais de referência e a realização de cursos de formação diferenciados para professores, estudantes de formação docente, estudantes universitários e população geral, bem como campanhas de sensibilização dirigidas a jovens e a idosos, e a produção de um *podcast*.

Em conclusão, é possível descrever a estratégia de cidadania digital uruguaia como uma abordagem abrangente, que inclui as principais dimensões propostas por Cortesi *et al.* (2020) e, ainda dá passos na direção de integrar dimensões apontadas na literatura mais recente para renovar e aprofundar a abordagem da cidadania digital, como a interseccionalidade e os direitos humanos, com uma clara linha crítica em relação com o ecossistema digital. No entanto, o documento não enuncia uma conexão clara destes assuntos com práticas democráticas ou com a educação para a cidadania em geral. Com tudo, é possível afirmar que a região conta com um exemplo concreto de abordagem integral e crítica da cidadania digital. Será relevante estudar empiricamente os alcances e as dificuldades da sua implementação no âmbito educativo.

5.2 O contexto brasileiro

Descritos o contexto e estratégia nacional em cidadania digital no Uruguai, esta seção aborda o contexto brasileiro e o arcabouço curricular no qual poderia se ancorar uma estratégia nacional desse tipo. A história brasileira é profundamente marcada por desigualdades, refletindo um passado de expropriação colonial e escravidão. Práticas patrimonialistas que colocam interesses privados por cima do bem comum são inseparáveis de um cenário de desigualdade profunda que, tal como afirma o relatório supramencionado, impede a consolidação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. De acordo com a OXFAM (2021), o Brasil é o nono país mais desigual do mundo e ocupa a 79ª posição no *ranking* de 179 países que mede o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A renda do 1% mais rico da população chega a ser 36,6 vezes maior que a do 50% mais pobre. O índice de Gini da renda individual no terceiro trimestre de 2022 foi 0,49 de 0,48 no segundo trimestre de 2023 (IPEA, 2023).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), pessoas negras e pardas compõem 56,1% da população brasileira. Mulheres e pessoas negras são maioria no decil de renda mais baixo, enquanto o oposto ocorre com homens e pessoas brancas. O relatório da OXFAM (2021) aponta que o cenário de desigualdade econômica se espelha na representação política — na distribuição dos cargos executivos e legislativos tanto no nível federal como estadual e municipal —, indicando uma conexão persistente entre o poder econômico e o poder político: homens brancos são maioria nas faixas de renda mais altas e entre os políticos eleitos no país. Embora as mulheres negras constituam 27% da população brasileira, elas ocupam apenas 2,36% dos assentos no Congresso.

A expressiva desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira se reflete nos padrões de acesso, uso e apropriação das TIC por crianças e adolescentes. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil (CGI.br, 2023b), 85% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet. Esta alta porcentagem deve ser analisada à luz de critérios de qualidade e significatividade dessa conexão, bem como de sua distribuição na população. Existem padrões expressivamente desiguais de acesso entre as regiões do país e por classe social. As áreas urbanas apresentam melhores condições de acesso (90%) do que as rurais (63%) e, no contraponto à região Sudeste (93%), o Nordeste aparece como a região com menor número de usuários (77%).

O celular é a principal forma de acesso à Internet para 93% dessas crianças e adolescentes, sendo que 44% delas o tiveram como dispositivo exclusivo de acesso em 2017. Enquanto na classe AB, apenas 15% têm o celular como dispositivo de acesso exclusivo, essa é a realidade para 67% das crianças e adolescentes da classe DE. Em outras palavras, boa parte das crianças

que compõem essa porcentagem tão alta de acesso à Internet no Brasil contam apenas com um acesso precário.

Embora exista uma história de esforços de política digital em educação no Brasil, a pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2023a) mostra que o apoio aos professores no que se refere ao uso das tecnologias é escasso. Apenas 34% afirmam ter participado em algum curso de formação contínua sobre o assunto. Mais de 80% dos professores reconhecem se informar sobre tecnologia com familiares e contatos informais entre pares. Apenas 34% mencionam a equipe de coordenação pedagógica da escola e 21% mencionam as equipes responsáveis por políticas públicas de formação como apoios ou fontes de informação sobre o tema.

Costa (2019) documentou exaustivamente as limitações na formação docente no que tange ao uso das TIC, bem como as condições precárias frequentemente enfrentadas pelos professores no exercício da sua profissão, dimensionando a distância entre o que se espera deles no contexto das políticas digitais e o que lhes é fornecido em termos de desenvolvimento profissional e condições de trabalho nas escolas. Diante deste panorama, políticas salariais e de formação profissional, bem como de apoio aos professores no contexto do centro educativo são componentes ineludíveis de uma estratégia viável de educação para a cidadania digital.

Antes de passar a analisar os elementos presentes na malha curricular brasileira com estes elementos em vista, vale realizar um contraponto entre ambos os contextos nacionais. Tanto em dimensões geográficas quanto em indicadores sociais e de desenvolvimento democrático, o Uruguai e o Brasil não podem ser mais diferentes. Se antes se mencionou que o Uruguai é considerado uma democracia plena (EIU, 2023), de acordo com o mesmo relatório, o Brasil é uma democracia imperfeita (*flawed democracy*). Enquanto o Uruguai apresenta uma cultura democrática e igualitária, desigualdades socioeconômicas expressivas e relações sociais hierárquicas são características do tecido social brasileiro (Chauí, 2021).

Como complemento destas considerações, apresenta-se a seguir uma seleção de indicadores que ilustram a magnitude das diferenças entre os dois países.

Tabela 1 — Indicadores socioeconômicos do Brasil e Uruguai

	Brasil	Uruguai
População (em milhões)	214.33	3.43
Superfície (em miles de km ²)	8,515.8	176.2
Produto Interno Bruto (US\$) (bilhões)	1,692.82	55.34
Produto Interno Bruto <i>per capita</i> (US\$)	7,9	16,15
Proporção da renda do 20% mais pobre / Renda total	3.3	5.7
Mortalidade menores de 5 anos (cada 1,000 nascidos vivos)	14	6

Analfabetismo (% da população de 15 anos ou mais)	6,6	1.6
Usuários de Internet (% da população)	80.7	90.1

Fonte: elaboração própria a partir de Banco Mundial (2023); analfabetismo: MEC (Uruguai) e IBGE (Brasil).

Nota: valores correspondentes ao ano de 2021.

Cabe complementar os indicadores de analfabetismo presentes na Tabela 1 com uma consideração sobre o analfabetismo funcional, dimensão relevante ao se falar de cidadania em geral, e de cidadania digital em particular. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)²³ mostra que uma a cada três pessoas apresenta analfabetismo funcional no Brasil²⁴, resultado associado às profundas desigualdades socioeconômicas do país, junto a dívidas históricas na universalização da educação de qualidade. Este indicador dá a pauta do desafio que se tem pela frente ao se falar de pensamento crítico, multiletramentos, alfabetização digital e cidadania na era digital em contextos marcados pela desigualdade, visto que estes assentam em capacidades fundamentais de leitura e interpretação que parte da população não teve a oportunidade de desenvolver.

5.3 Caminhos para a inclusão da cidadania digital na educação brasileira

5.3.1 O marco normativo: fundamentos presentes na normativa brasileira, regional e internacional para a inclusão da cidadania digital no currículo escolar

Diferentemente do Uruguai, até a data de elaboração deste trabalho o Brasil não contava com uma estratégia nacional em cidadania digital. Existem, no entanto, três documentos de política que guardam relação parcial com o assunto, e estão sob a responsabilidade de três diferentes entidades: a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (2022), o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC, instituído em 2017) e a Política Nacional de Educação Midiática (2023), que na data de levantamento de informações para este trabalho se encontrava na etapa de consulta pública. Embora essas políticas sejam relevantes como parte do ecossistema mais amplo de iniciativas de inclusão digital e de ampliação da educação midiática e informacional, ao não estarem diretamente orientadas ao desenvolvimento da cidadania digital, não serão analisadas em detalhe, orientando-se o foco desta parte do capítulo para os documentos que fazem parte do arcabouço curricular brasileiro que potencialmente poderia

²³ Indicador originalmente desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e atualmente medido pela organização Ação Educativa através de prova escrita realizada a uma amostra representativa da população brasileira de 15 a 64 anos. Os níveis de alfabetismo são classificados em: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e pleno. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>

²⁴ Não se identificou uma medição comparável para o caso do Uruguai, existindo apenas estudos recentes sobre analfabetismo funcional para grupos populacionais específicos (por exemplo, pessoas privadas de liberdade).

sustentar a inclusão da cidadania digital. Vale explicitar que os marcos curriculares vigentes não apresentam menção explícita à cidadania digital, embora tragam elementos conceituais relevantes relacionados — ou relacionáveis — com as principais dimensões desta.

Nesse contexto, o objetivo desta seção é refletir sobre a relevância da educação como direito e condição para o exercício da cidadania, identificando como essa concepção está presente na normativa vigente e de que maneira poderia ser ancorada nela a inclusão curricular da cidadania digital. Parte-se do reconhecimento da educação — principalmente, a formal — como condição do exercício da cidadania, onde a responsabilização do Estado pela provisão de educação de qualidade para todas as pessoas recupera as ideias e matrizes liberais do início da Modernidade.

A consagração do direito à educação tem como contrapartida a definição de que o Estado assume a obrigação de proporcionar educação de qualidade para todas as pessoas, em uma definição de natureza jurídica com forte teor político. A maioria dos Estados Latino-americanos têm desempenhado um papel relevante na consolidação e expansão dos sistemas educacionais ao longo da história, como um direito de cidadania. “É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos” (Cury, 2007, p. 485).

No Brasil, em particular a Constituição de 1988, estabelece três finalidades para a educação: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, artigo 205). Este direito instaurou-se como direito subjetivo nesse ano, abrindo assim a possibilidade de o cidadão reclamar por via jurídica seu acesso à educação, se este o tiver sido negado. A respeito diz Cury:

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada. Por isso, declarar e assegurar [o direito à educação] é mais do que uma proclamação solene (Cury, 2007, p. 485).

Ainda, a Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal como se menciona nas Bases Curriculares para a Educação Básica (2013), este direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no artigo 6º da Constituição, como também constitui um direito civil e político. Assim, a educação básica torna-se um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada.

O PNE (Lei Nº 13.005/14) (Brasil, 2014) não apresenta metas específicas relacionadas à cidadania digital. Apenas a meta número 19, voltada para a gestão democrática da educação, apresenta um grau — bastante tênue — de conexão com o assunto. A gestão democrática da educação constitui um contexto relevante e uma experiência fundamental para o desenvolvimento da cidadania, mas é apenas um tema “vizinho” dela. Diante da ausência da abordagem específica da temática da cidadania digital nesse documento, para completar o panorama normativo aplicável a uma eventual inclusão curricular da cidadania digital no Brasil, procuraram-se outras referências vigentes que mencionassem o assunto ou problemas conexos, identificando-se as três elencadas a seguir:

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), 2013;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), 2018;

5.3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Tal como se explicita na Introdução do documento, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos do país devem desenvolver durante a educação básica em suas diversas modalidades, cabendo a contextualização deles nas propostas curriculares dos diferentes níveis de organização do sistema educacional, bem como nos projetos político-pedagógicos das escolas. O marco comum alinha-se ao pautado pelo PNE e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9.394/1996) (Brasil, 1996).

Em relação às tecnologias digitais, no documento existe menção à forma como a disseminação dos computadores, *tablets* e celulares estaria alterando a maneira como pensamos, interagimos socialmente, produzimos bens de consumo e serviços e realizamos a maior parte de nossas atividades no dia a dia. Por outro lado, reconhece que também existem desafios associados, tanto na qualidade das relações sociais quanto na relação com o conhecimento, incluindo o risco de superficialidade no tratamento da informação.

Neste contexto, afirma-se que a proposta educacional deve ir além da transmissão de informação e proporcionar o desenvolvimento de competências que contribuam para a compreensão, o uso e a criação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A competência mais explicitamente vinculada ao uso das TDIC é a competência geral 5, onde é salientado que estas devem ser usadas de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética “nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018a, p. 9).

A cidadania digital não é mencionada de forma explícita na BNCC, embora exista menção a campos conceitualmente conexos, tais como cultura digital e cidadania em geral. Por um lado, a preocupação com os impactos das mudanças decorrentes da transformação digital na sociedade contemporânea aparece expressa na BNCC em termos de computação e tecnologias digitais, não existindo a construção do seu vínculo com a formação cívica e cidadã. Concretamente, mencionam-se três dimensões associadas às TDIC: pensamento computacional, que prevê seu uso na resolução de problemas por meio de algoritmos; mundo digital, que “envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais”; e cultura digital, associada às “aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável” (Brasil, 2018a, p. 474). A seguir, transcreve-se a definição dessas dimensões:

- Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais — tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (Internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea e a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Especialmente no ensino fundamental, há uma tendência de concentrar as habilidades na dimensão da cultura digital, e não na do pensamento computacional. Por exemplo, na área de linguagens, embora algumas habilidades mencionam a produção de textos usando as TDIC, o foco são aspectos da cultura digital. Pensamento computacional é citado somente em

matemática e, por sua vez, algoritmo é mencionado a partir do 4º ano, porém ambos não constam em outras áreas.

Valente (2022) afirma que a BNCC aborda as TDIC de maneira tímida, não explorando os recursos que elas oferecem para a construção de conhecimentos relacionados às dimensões do pensamento computacional, do mundo digital e da cultura digital de modo mais profundo. Afirma o autor que é possível entender que essas deficiências ocorrem pela falta de uma compreensão mais explícita sobre como as TDIC podem ser úteis para os processos de construção do conhecimento.

Em relação com estas dimensões, a BNCC define competências e habilidades, visando que os estudantes sejam capazes de:

- Buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- Apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- Usar diversas ferramentas de *software* e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- Utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (Brasil, 2018a).

Além destas competências explicitamente vinculadas às tecnologias, a BNCC apresenta menção a competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio que são de interesse por causa do seu potencial de vinculação com a cidadania digital nos termos em que vem sendo discutida neste trabalho. Dentre os seis objetivos de desenvolvimento definidos para o ensino médio no âmbito das Ciências Humanas Aplicadas, cinco são particularmente relevantes para a cidadania digital:

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos [...] de modo a

compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018a).

No que tange à inserção das tecnologias na BNCC nos níveis educação infantil e ensino fundamental, quatro competências tratam de aspectos relacionados às tecnologias e às mídias digitais. A competência 1 propõe a valorização e o uso de “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital”; a 2 trata da investigação, da resolução de problemas e da criação de “soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”; a competência 4 está centrada no uso de “diferentes linguagens — verbal, oral ou visual-motora, como Libras, e escrita, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica”; e a 5 se refere a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (Brasil, 2018a, p. 9).

Tais competências guardam relação com o potencial de criação por meio do uso das mídias, linguagens e tecnologias para a representação do pensamento e a produção de conhecimentos, presente no documento como:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, n.p.).

Esta menção permitiria conjecturar a presença da intenção de propiciar a apropriação crítica e construtiva das mídias e das tecnologias em uma perspectiva ética, construtiva e reflexiva, e não apenas instrumental. No entanto, entendo que se aplicam a estas definições algumas das críticas já apontadas na revisão crítica do conceito tradicional de cidadania digital: por um lado, embora os direitos cidadãos e humanos sejam mencionados, essa perspectiva não aparece integrada suficientemente com a inclusão digital como direito; por outro, inexistente menção à materialidade do ecossistema digital e às desigualdades associadas à transformação digital. Em terceiro lugar, dentre as competências não se menciona a capacidade de adotar uma perspectiva crítica perante esse ecossistema, o modelo de monetização das redes sociais, ou questões de plataformização e privacidade.

5.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A continuação analisa-se as DCNEB (2013) e o PNEDH (2018), que representam o marco normativo que abrange a educação básica e o ensino médio, respectivamente. As DCNEB trazem referências a cidadania e sua vinculação com os direitos humanos, com referências da matriz liberal:

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A forma mais acabada dessa consciência, no interior da Revolução Francesa, é a Declaração de 1789: os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos (Brasil, 2013, p. 347).

O PNEDH (2018) é o documento que traz de forma mais clara os elementos de matriz crítica que são de maior interesse para este estudo. Embora o PNEDH não apresente menção significativa ao âmbito ou cultura digital, traz princípios e visões fundamentais para embasar uma eventual inclusão da cidadania digital no currículo. O PNEDH também apresenta ações programáticas de interesse para este estudo, visto que são passíveis de ser relacionadas com a cidadania digital a partir de uma perspectiva de direitos humanos:

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre

outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar (Brasil, 2018b p. 20).

É relevante mencionar que, em 2023, o Ministério da Educação (MEC) instalou a Comissão Nacional de Políticas Educacionais de Direitos Humanos, que irá subsidiar o Ministério na elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais da área, em parceria com a Coordenação Geral de Políticas Educacionais em Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), sugerindo a intenção política de promover uma maior ligação entre política educativa e política de direitos humanos no Brasil.

No PNEDH é possível identificar uma matriz crítica que foca na construção da identidade autônoma e, ao mesmo tempo, coletiva, em um movimento de construção da identidade que não é estritamente individual, monádico, mas que ocorre junto com outros. Essa construção supõe o reconhecimento das diferenças e a aceitação delas, relações de respeito e convivência e a rejeição de toda forma de preconceito, discriminação e exclusão. O PNEDH acrescenta, ainda, que na base da identidade e da igualdade deverá estar uma sensibilidade capaz de conduzir o indivíduo para a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito. Nada mais oportuno para se trabalhar a partir de uma perspectiva crítica e transformadora no âmbito da cidadania digital.

Neste sentido, é fundamental que desde a educação se estimule ativamente o reconhecimento do outro, a aceitação da diversidade e das diferenças, se promova a todo momento o respeito, se fortaleça a capacidade dos alunos para identificarem discursos de ódio e demonstrações de intolerância na sociedade, tanto nas suas manifestações *offline* como *online*, e se previna a adoção de condutas de discriminação e violência. Neste quesito, nas DCNEB (Brasil, 2013, p. 165) estabelece-se que:

educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

No mesmo sentido, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos defendem que os processos formativos em direitos humanos se pautem na formação ética, crítica e política dos sujeitos. A formação ética se atém a valores como dignidade da pessoa, liberdade,

diversidade, laicidade, sustentabilidade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade; já a formação crítica envolve o desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social.

No plano da implementação, dentre as ações programáticas para a educação básica, o PNEDH (Brasil, 2018b) aponta para a importância de apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos Direitos Humanos. De forma semelhante, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental reconhece a necessidade de que as pessoas estudantes “aprendam a colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...] assim como “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos” (Brasil, 2018a, p. 10).

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio ao se projetar o egresso de adolescentes do processo formativo da educação básica retomam a tríada expressa na Carta Constitucional de 1988 (três dimensões inseparáveis), acrescentando a explicitação de um quarto elemento que resulta de interesse para este trabalho:

- I — a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II — a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo;
- III — o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV — a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

Já no plano dos marcos normativos em nível internacional é iniludível a menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU (1948), em uma relevante associação com o conceito de qualidade educativa:

A construção de parâmetros para o que hoje podemos chamar de qualidade da educação tem no ano de 1948, data de assinatura [desta Declaração] um marco

histórico. A Declaração representou uma tomada de consciência civilizatória das nações do mundo, no sentido de se evitar, daí para a frente, a repetição das experiências trágicas anteriores do nazi-fascismo e de duas guerras mundiais. Seu valor mais importante, porém, ultrapassa esse sentido de arrependimento e de prevenção. Trata-se de um documento cujo vigor está no valor universal de suas afirmações, o que o mantém atual e positivamente direcionado para o futuro. Sua lógica é a do desenvolvimento da consciência e da responsabilidade da humanidade diante dos direitos humanos. [...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma convocação feita também à escola e aos educadores e representa um conjunto de referências indispensáveis a isso que chamamos educação de qualidade (Casali, 2011, p. 22).

Em linha com estas considerações, tal como salientado nas DCNEB (2013), a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico que permitem construir sujeitos de direitos precisam ser iniciados já desde o ingresso das crianças ao mundo escolar:

os direitos humanos precedem e condicionam os direitos do cidadão. Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação, tal como desenvolvido [...] em Marshall (1967) para a Inglaterra, e em Carvalho (2022) para o Brasil (Brasil, 2013, p. 327).

No que tange à inclusão digital, importa mencionar, ainda, que no arcabouço normativo brasileiro existe um antecedente relevante em termos de reconhecimento da importância da inclusão digital como direito e do exercício da cidadania digital: o Marco Civil da Internet, Lei Nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Diz a lei, nos seus artigos 26 e 27:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.
Art. 27. As iniciativas públicas de fomento à cultura digital e de promoção da internet como ferramenta social devem:
I - promover a inclusão digital;
II - buscar reduzir as desigualdades, sobretudo entre as diferentes regiões do País, no acesso às tecnologias da informação e comunicação e no seu uso; e
III - fomentar a produção e circulação de conteúdo nacional.

Em conclusão, considero que a análise permite afirmar que o Brasil conta com o arcabouço legal e curricular pertinentes para embasar a educação em cidadania digital, ou, em sentido mais amplo, para educar em cidadania na era digital; os desafios para sua efetivação na prática são de índole bem mais complexa e requerem a decisão política e os pactos sociais necessários para cumprir o que foi estabelecido. O país conta, ainda, com um documento como o PNEDH, que afirma e valoriza as diferenças culturais, colocando-as, por sua vez, no pano de fundo dos direitos humanos (estes sim, universais), conseguindo desta forma reconhecer a

diversidade sem se apresentar uma visão atomizada da sociedade. Esse documento traz os princípios de combater a inferiorização dos sujeitos identificados com grupos ou matrizes não hegemônicas com a possibilidade de integrar as diversas identidades valorizando a diversidade, por via da igualdade de direitos humanos e no exercício da cidadania, com seu componente identitário.

Essa perspectiva é compatível com reivindicações provenientes de agendas associadas — ou associáveis — à pedagogia crítica e transformadora (mas não no sentido de ser “herdeiras” ou subsidiárias dela, visto que várias delas até a antecedem, como é o caso dos movimentos feministas). Outros movimentos que encontram espaço na abordagem embasada nos direitos humanos e na pedagogia crítica são os da interseccionalidade, os decoloniais, LGBTQIAPN+, entre outros. Em conclusão, a extrapolação dos conceitos, princípios e eixos programáticos presentes no PNEDH apresenta relevância para fundamentar o tratamento da cidadania na era digital no contexto de uma prática curricular crítica e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explorou as principais concepções de cidadania digital presentes em diversas correntes de pesquisa acadêmica em âmbito internacional e na América Latina, realizando uma análise crítica e identificando suas principais dimensões, bem como as lacunas que apresentam. O problema foi contextualizado por meio de estudo em fenômenos mundiais associados às mudanças recentes no funcionamento do ecossistema digital e em dados contextuais locais, principalmente vinculados à desigualdade socioeconômica e educacional, bem como às pendências em termos de inclusão digital de crianças e adolescentes na América Latina. Por fim, foi analisada a principal estratégia nacional de educação em cidadania digital vigente no Cone Sul (a do Uruguai) visando identificar como ela dialoga com essas agendas. No caso do Brasil, no qual não existe uma estratégia dessas características, analisaram-se os documentos curriculares onde uma eventual inclusão da cidadania digital poderia se ancorar. Com esses elementos, construiu-se uma resposta possível para a pergunta norteadora do trabalho: quais são os fundamentos para a integração curricular da cidadania digital na educação básica na América Latina?

O primeiro capítulo, dedicado à contextualização do problema, permitiu mostrar a complexa relação entre Internet e cidadania e identificar como a conceitualização desta relação foi mudando significativamente nas últimas décadas. Acompanhando as profundas transformações no funcionamento do ecossistema digital que colocaram em xeque visões mais otimistas e que, conforme denominam Canclini (2020) e Almeida, Silva e Soster (2022), constituem forças “des-cidadanizadoras”, é pertinente revisar a educação para a cidadania digital em termos mais críticos e na sua contribuição para uma educação para a cidadania em geral, na era digital. Em outras palavras, já não é possível pensar na relação entre cidadania e Internet nos mesmos termos nos quais se pensava até os anos 2000.

Neste capítulo detalhou-se, mais especificamente, como o “fim da lua de mel com a Internet” ou o “fim da ingenuidade” com os efeitos adversos atribuíveis ao funcionamento do ecossistema digital — e já não apenas relacionados às desigualdades socioeconômicas, cognitivas e de capital cultural preexistentes nas sociedades — incluem a intensificação da polarização das opiniões diante de “bolhas” informacionais reforçadas pelos algoritmos que regem o funcionamento das redes sociais e como o modelo de negócios das plataformas deriva numa intensificação da circulação de *fake news* vinculada ao maior engajamento que elas promovem. A agenda de preocupações associadas à participação de crianças e adolescentes no âmbito digital começa a incluir, assim, problemas fundamentais da credibilidade das informações, ameaças à privacidade e novos requerimentos de gestão da atenção (Cobo, 2019b;

Livingstone; Carr; Byrne, 2015) que demandam uma perspectiva mais crítica, bem como o desenvolvimento de habilidades pouco atendidas pelas concepções tradicionais de cidadania digital, focadas no “comportamento adequado” no ambiente digital.

Além da agenda de desafios associados ao funcionamento do ecossistema digital, o Capítulo 2 trouxe dados relevantes para sustentar que nem toda a população usufrui do direito de acesso à Internet, ou o faz em condições precárias, de maneiras que limitam severamente o exercício da cidadania em geral e da cidadania digital em particular, mostrando como crianças e adolescentes na América Latina se relacionam com o ambiente digital de formas profundamente desiguais. Se, por um lado, boa parte da população vive “*onlife*” (Floridi, 2007; 2015), para amplos segmentos da população o hiato de experiências digitais, bem como o leque de oportunidades e riscos enfrentados são expressivos, o que ficou particularmente claro durante a pandemia de COVID-19. Ficou traçado assim o contexto mais amplo, o pano de fundo da desigualdade digital — tanto entre os diferentes setores sociais de cada país como entre os países considerados neste trabalho — que permeia as experiências de meninos e meninas ao mesmo tempo em que eles participam de uma tendência comum, quase universal, de compartilhamento, sociabilidade em redes sociais e troca de mensagens por WhatsApp. Nesse contexto, a noção de cidadania digital emerge como um caminho relevante e necessário.

O Capítulo 3, dedicado à revisão da literatura internacional, regional e nacional sobre o assunto, permitiu mostrar como a cidadania digital é uma noção com presença crescente tanto no âmbito acadêmico quanto no das políticas públicas, bem como a enorme diversidade de concepções sobre o que ela é. Para mostrar essa diversidade, foi analisada a revisão da literatura em nível internacional realizada por Jæger (2021), que é particularmente abrangente. No contexto dessa diversidade, identificou-se, no entanto, uma concepção predominante de cidadania digital que denominamos de cidadão “bem comportado”, associada à proposta de Ribble e Bailey (2007) que informa ainda hoje importantes documentos de referência no assunto.

A análise crítica dessa visão de cidadania digital permite caracterizá-la como apolítica e afirmar que ela vai em sentido contrário ao da ampliação da cidadania diante dos desafios postos no capítulo anterior, principalmente considerando o funcionamento atual do ecossistema digital, diminuindo assim as possibilidades de esclarecimento cidadão quanto aos fenômenos em curso (Noula, 2019). Acrescento que tal perspectiva desconsidera a articulação da educação em cidadania digital com os diversos contextos nos quais as crianças se desenvolvem, atravessados por expressivas desigualdades sociais, educacionais e de inclusão digital. Além disso, diversos estudos advertem sobre os déficits na consideração da cultura juvenil e das

perspectivas das crianças e jovens nas concepções tradicionais de cidadania digital, déficit que se projeta também no *design* de políticas públicas, incluindo as educacionais, e a boa parte dos programas de cidadania digital (Ponte, 2020; Livingstone; Third, 2017). Esse viés não apenas lesa os direitos das crianças de participarem nas decisões que lhes afetam, mas diminui a efetividade das iniciativas dirigidas a estes públicos.

A partir da revisão da literatura realizada no Capítulo 3, conjugada com a consideração do contexto global e latino-americano apresentados no Capítulo 2 identifiquei como relevantes três caminhos apontados pelos autores para se repensar a cidadania digital visando superar a abordagem tradicional e mais enraizada na educação. Em primeiro lugar, considero relevante o desafio posto por Cobo (2019a) de manter as dimensões mais pertinentes das concepções tradicionais desta — ou seja, as vinculadas à convivência saudável, uso ético, consciência da pegada digital —, mas desenvolvendo a agenda pendente sobre o que implica uma cidadania digital “criticamente ativa”. Aspectos como privacidade, livre circulação do conhecimento, inclusão, transparência, neutralidade da rede, participação e expressão cívica e denúncias aos abusos de poder, entre outros, são questões que claramente vão além dos circuitos digitais, mas que neles adquirem especial relevância.

Em segundo lugar, surge da proposta de Santana e Sierra (2022) o apontamento de aprofundar a articulação da cidadania digital com os direitos humanos. Esse apontamento aparece também no entendimento de Pangrazio e Sefton-Green (2021), que colocam a pendência de se integrar em maior medida três campos de conhecimento e de práticas que vem se desenvolvendo sem as sinergias desejáveis, quais sejam: literacia digital, direitos humanos e cidadania digital.

Cabe apontar que a articulação de direitos humanos e cidadania permite atender as dimensões supranacionais do fenômeno da cidadania na era digital, por natureza transfronteiriço. Este caminho, apontado tanto por Santana e Serra (2022) quanto por Pangrazio e Sefton-Green (2021) dialoga — embora parcialmente — com a proposta da UNESCO (2022) de articular educação midiática e informacional (MIL), com educação para a cidadania global para a abordagem da cidadania digital. O terceiro caminho identificado como relevante na revisão da literatura é o iluminado por Choi e Cristol (2021), que coincidem com Cobo (2019a) na necessidade de trazer maiores elementos críticos para a abordagem da cidadania digital. Para renovar a abordagem da cidadania digital e promover seu caráter crítico, os autores propõem avançar em dois caminhos: trabalhar a partir de uma educação democratizadora inspirada na concepção de Dewey (1997) e incluir a perspectiva interseccional, com o qual coincido plenamente.

Sendo que na análise de Choi e Cristol mencionou-se como caminho possível a abordagem crítico-radical da cidadania digital, e considerando as pendências nesse sentido apontadas em outras revisões críticas, dediquei boa parte desse capítulo a analisar detalhadamente uma das propostas mais influentes e citadas no âmbito na abordagem crítico-radical, a de Emejulu e McGregor (2019). Aponto que essa perspectiva traz elementos relevantes principalmente para “desfetichizar” as tecnologias digitais, considerando sua materialidade e as relações de poder nas quais se inscrevem e apontando que essa “leitura do mundo”, no sentido proposto por Paulo Freire (Freire, 1982) no contexto da tecnologia digital, deve ser um componente-chave de uma cidadania digital radical.

Por fim, analiso a proposta de Cortesi *et al.* (2020) cujas principais contribuições para revitalizar a ideia de cidadania digital entendo que sejam propor uma visão alargada e abrangente da cidadania digital, que inclui dimensões cívicas, de direitos, políticas, econômicas, culturais e de sociabilidade, numa concepção da vida *online* e *offline* das crianças como esferas imbricadas (“*onlife*” como denomina Floridi, 2007, 2015), sem apresentar os jovens como sujeitos vulneráveis nem como potenciais perpetradores. Por fim, os autores incorporaram a visão das crianças na construção da proposta através de consultas participativas e metodologias de *co-design* (Cortesi *et al.*, 2020). O marco conceitual resultante promove a consideração do contexto dos diversos perfis de crianças e suas culturas, incluindo as desigualdades que as permeiam. No entanto, em análise crítica identifico que as articulações com a agenda de direitos humanos e educação cidadã e cívica são limitadas nessa proposta e que o componente alavancador do entendimento crítico do ecossistema digital é tímido. A proposta resultante pode ser caracterizada, ainda, como predominantemente otimista em relação com a participação no ambiente digital. Por fim, articulações possíveis com conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania como um todo e que impactam especificamente a participação na esfera digital, tais como a literacia “tradicional” (leitura e escrita), e o papel das desigualdades digitais no exercício efetivo da cidadania digital não têm uma presença significativa na proposta.

Entendo esta diversidade de caminhos apontados na literatura para articular a cidadania digital com outras áreas de conhecimento como “sintomas”, por um lado, do potencial do construto para responder às demandas atuais da participação digital de crianças e adolescentes, junto à necessidade de alargar a concepção diante das limitações que começam a ser percebidas nela. Esse alargamento ou adensamento não será atingido apenas adicionando novas dimensões ao entendimento tradicional da cidadania digital — por mais positivo e interessante que isso seja — mas “virando a chave” de como entendê-la e articulá-la à prática educacional através de

construtos que potencializam o componente “cidadania” da cidadania digital, e seu par inseparável, os direitos humanos. Assim sendo, começar a articular a educação em cidadania digital com a educação cidadã, a educação cívica e/ou a educação em direitos humanos parecem alternativas potentes a se explorar.

Diante dos caminhos identificados como relevantes, no Capítulo 4 avanço na explicitação de construtos nos quais poderiam se apoiar as articulações necessárias para superar as concepções limitantes da cidadania digital. Em coerência com a priorização feita nos capítulos anteriores, o Capítulo 4 trabalha a relação entre direitos humanos, cidadania e cidadania digital e explicita a perspectiva da interseccionalidade. Além disso, apresentam-se os elementos centrais da concepção de currículo que melhor se coaduna com a cidadania digital a partir de uma perspectiva crítica, citando-se como um caminho possível o construto “web currículo” proposto por M. Almeida (2019). Destaco também a importância da participação ativa dos estudantes e da criação de contextos democráticos de aprendizagem, conforme defendem John Dewey e Paulo Freire. Concluo neste capítulo questionando se um caminho possível poderia ser inverter a ênfase no digital como uma esfera à parte implícita em “cidadania digital”, abraçando a alternativa de se pensar em termos de “cidadania na era digital”, o que envolve ampliar o escopo da educação cidadã ou cívica da mesma forma como foram ampliados os alcances da literacia tradicional para abarcar a literacia digital, em lugar de entendê-la como algo à parte.

Por fim, respondendo à pergunta de pesquisa sobre como estão sendo trabalhados estes assuntos no Cone Sul, no Capítulo 5 abordo a estratégia nacional em cidadania digital vigente no Uruguai, organizando a análise de forma alinhada com as dimensões mais relevantes identificadas na literatura e com as que foram propostas como resultado da análise crítica delas, apresentada nos capítulos precedentes. Após descrever o contexto nacional, o sistema educacional e os princípios presentes na malha curricular de educação cidadã e educação cívica do Uruguai, analiso os pilares e dimensões da estratégia em cidadania digital vigente nesse país. Concluo que é possível perceber o esforço por incluir dimensões-chaves identificadas na análise anterior, desde uma perspectiva de direitos humanos, onde se abordam as principais dimensões propostas por Cortesi *et al.* (2020) e, ainda, identifica-se, de forma incipiente, a tentativa por incluir a perspectiva da interseccionalidade. Embora não fique claro como estes assuntos são tratados na prática e como são articulados na práxis educativa — o que deve ser foco de futura pesquisa — é possível afirmar que a região conta com um exemplo concreto de abordagem integral e crítica da cidadania digital.

No caso do Brasil, que não possui uma estratégia nacional de cidadania digital, identifiquei no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018), a presença das bases fundamentais nas quais poderia se ancorar a educação para a cidadania na era digital de acordo com os pilares identificados neste trabalho.

Em termos curriculares, entendo que caminhos possíveis para a integração significativa da cidadania digital na educação passam pela sua articulação com a Educação Cidadã, a Educação Cívica ou a renovação da educação midiática e informacional, a depender da presença curricular de cada uma destas áreas de conhecimento nos diversos países e podendo variar em função das características de cada sistema educativo e ainda, do contexto específico de cada escola. É importante mencionar, no entanto, que a educação em cidadania digital, mesmo renovada, alargada e articulada com a educação cidadã, é uma peça fundamental, mas não a única, para resolver as enormes dívidas pendentes da América Latina em termos de cidadania e inclusão digital. Em qualquer caso, para ensinar efetivamente cidadania em geral, e cidadania digital em particular, é essencial a coesão entre conteúdo, método e relações pedagógicas: cidadania crítica só pode ser ensinada e aprendida no marco de relações democráticas. As contribuições de Dewey e Freire, junto com a perspectiva da interseccionalidade, apresentam-se como elementos fundamentais para uma abordagem crítica da cidadania na era digital.

A partir da revisão da literatura sobre cidadania digital, bem como da análise da principal iniciativa em cidadania digital implementada na região, a do Uruguai, é possível pensar que a cidadania digital pode ser entendida, em termos gerais, como a ampliação dos direitos, normas e valores cidadãos — incluindo os cívicos, sociais, econômicos e interculturais — para incluir desafios e oportunidades específicos do contexto político, econômico, social e de sua dimensão digital. O desenvolvimento democrático da sociedade contemporânea passa pela cidadania digital como componente importante para o exercício da cidadania em geral. Isso implica compreender os impactos sociais, econômicos e ambientais da tecnologia, desenvolver uma convivência saudável nos diversos ambientes por onde se circula e conhecer e ser capaz de mobilizar e defender os direitos próprios e dos outros. Isso tudo, tanto dentro quanto fora do ambiente digital.

Diante dos desafios contemporâneos, entendo que a educação cívica e a formação cidadã democrática, crítica e transformadora são mais importantes do que nunca. Construir espaços de discussão dentro das regras da conversação democrática, onde a opinião das minorias seja respeitada, que contribuam para a formação integral das pessoas e onde elas adotem uma visão comprometida com seus pares e com sua comunidade. Isto significa propiciar que as crianças desenvolvam autonomia participativa nos espaços escolares desde muito cedo e nisso os

professores desempenham um papel fundamental: antes de mais nada, reconhecendo-as como interlocutores válidos no marco de relações democráticas de comunicação, em espaços genuínos de participação na escola e na sala de aula.

Se a meta é uma educação democrática e inclusiva, a abordagem metodológica precisa estar alinhada ao objeto da intervenção — isto é, ser participativa, inclusiva, plural — na linha do que se afirmou na seção sobre currículo: o método é tão importante quanto a relação, e estes, quanto o conteúdo. Se as crianças e adolescentes conseguem participar de forma significativa na definição do que a cidadania digital pode ser nas suas escolas e comunidades, num ambiente onde o que é importante para eles é considerado, não só aumentará a motivação deles para participarem, mas também a efetividade das iniciativas. E, talvez ainda mais importante, participando ativamente, eles conseguirão se apropriar de e se manter responsáveis pelos princípios democráticos promovidos através da cidadania digital, para além do tempo da escola e para além das paredes da sala de aula.

Para finalizar, parece importante retomar algumas questões que vão além da temática específica da educação em cidadania digital, e que fazem parte do contexto mais amplo no qual há de se construir cidadania. A dimensão material da inclusão digital continua a ser um obstáculo ao exercício da cidadania na era digital. A distância entre os jovens que vivem “*onlife*” e os que vivem a exclusão digital ou experienciam acesso precário à Internet e/ou aos conhecimentos necessários para seu uso significativo, é expressiva. Nesse sentido, identifica-se ainda a necessidade de enfrentar de forma efetiva as desigualdades no plano do acesso material às tecnologias digitais e Internet. A falta de acesso universal à Internet amplifica as desigualdades estruturais existentes, afetando regressivamente os segmentos sociais mais desfavorecidos. Além do acesso material, o desenvolvimento de habilidades digitais apresenta forte viés por nível socioeconômico, nível educacional, e muito mais profundamente na interseção dessas dimensões com outras variáveis, tais como etnia, deficiência, e pertencimento a minorias linguísticas.

É necessário avançar na concepção do acesso à Internet como um direito humano, o que implicaria em garantir um acesso universal. Aliado a isso, é fundamental avançar na direção da conectividade significativa, e não apenas conectividade em termos binários (acesso e não acesso), apontando para a qualidade e suficiência mínima dela para habilitar uma participação em todas as esferas antes mencionadas. Nesse sentido, os dados apresentados fundamentam a vigência da necessidade de desenvolver políticas públicas voltadas para a distribuição de dispositivos digitais e a ampliação do acesso à Internet. Qualquer iniciativa que vise enfrentar a desigualdade social exige garantir o acesso universal a estes bens, com foco na equidade.

Portanto, é necessário continuar a desenvolver políticas que priorizem os contextos com indicadores sociais e educacionais mais críticos, para garantir o acesso universal à Internet nos domicílios e também nas instituições educativas — uma das dívidas pendentes em relação às políticas digitais nos sistemas educacionais da América Latina, com poucas exceções, dentre as quais o Uruguai. Melhorar a conectividade e a infraestrutura tecnológica é o primeiro passo para garantir a inclusão e a igualdade, mas não é suficiente. É necessário fortalecer também programas de alfabetização digital, cobrindo sua dimensão instrumental e também a dimensão crítica para analisar, utilizar, comunicar e criar informações e conhecimento. E estes serão indissociáveis da democratização de aprendizados fundamentais, como o desenvolvimento da literacia “tradicional”.

Se posicionar pela universalização do acesso à Internet como direito, ao mesmo tempo que se aponta a necessidade de regulamentação, bem como de políticas de educação em cidadania digital com perspectiva crítica supõe reconhecer a complexidade inerente ao ambiente digital tal como ele funciona atualmente: ao mesmo tempo que apresenta riscos e está imbricado com formas concretas de dominação, esse ambiente também tem o potencial de ampliar os alcances dos espaços de participação social e política; potencializar a expressão das pessoas e permitir o acesso a populações e culturas diversas; fomentar a criatividade e as produções colaborativas; e promover atuações relacionadas com o exercício de uma cidadania plena. Por outro lado, é crucial entender que o funcionamento do ambiente digital envolve responsabilidades tanto do setor público quanto do setor privado, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais, da academia e da cidadania como um todo.

Outro desafio extraeducacional é o de regulamentar os sistemas pelos quais determinados conteúdos são amplificados e direcionados na Internet em geral e nas redes sociais em particular, o que facilitaria que a educação em cidadania digital fosse liberada em alguma medida das preocupações com o uso seguro e deixando, assim, mais margem para promover objetivos criativos, educacionais, de participação cívica, política e comunitária, fundamentais numa democracia funcional na era digital.

Para viabilizar qualquer projeto que envolva mudanças nas práticas é iniludível mencionar a importância da formação dos professores, o que exige muito mais do que participar de formações sobre o uso das TIC. Essas formações são uma condição necessária, mas não suficiente para se apropriar do novo olhar e integrá-lo nas práticas cotidianas. É mais provável que uma mudança nas práticas ocorra em uma situação de aprendizagem colaborativa que combina informações, oportunidades de análise e crítica, e ações concretas de tentativa e erro, implementando-as em um contexto educacional real (Avalos, 2008). De forma complementar,

é necessário avançar em uma agenda de pesquisa a partir de projetos didáticos concretos de cidadania digital que permitam compreender e documentar em quais condições e contextos estes promovem aprendizagens eficazes e potentes, uma pesquisa capaz de retroalimentar as decisões de política necessárias para uma transformação profunda das práticas.

6.1 Reflexão final

À medida que enfrentamos as consequências do aprofundamento da desigualdade resultante da pandemia de COVID-19, torna-se ainda crucial abrir espaços para analisar causas e refletir sobre o atual sistema tecnossocial que habitamos e imaginar caminhos possíveis, promovendo a reparação. Neste contexto, as oportunidades para fortalecer a cidadania digital para a democracia participativa e a inclusão social nunca foram tão importantes e urgentes. Ao trazer as reflexões de diversos especialistas em cidadania digital e em educação em nível internacional, regional e nacional, este trabalho procurou apresentar o panorama de como pensar na cidadania na era digital em sua articulação com a educação, visando as mudanças necessárias para uma maior justiça social.

Uma visão possível é que a cidadania digital é, antes de mais nada, uma maneira de pensar e de atuar visando uma educação democrática com justiça social adaptada à era digital. A educação para a cidadania digital não precisa ser onerosa para os orçamentos públicos, nem requer o uso de equipamentos e dispositivos digitais, desde que seus princípios fundamentais estejam incorporados ao currículo, às práticas pedagógicas e à vida cotidiana da comunidade escolar.

Alguns dos obstáculos identificados, e que originaram as inquietações para pesquisar sobre o assunto foram o baixo nível de consenso sobre o que se entende por cidadania digital na produção acadêmica e entre os atores relevantes. Ordenando e analisando criticamente a diversidade de concepções e estratégias de política, este trabalho visa contribuir com um grão de areia a fim de servir de apoio para futuras pesquisas e também para subsidiar a formulação de políticas em cidadania digital na educação. Para tanto, procurou-se não apenas focar na literatura, mas também trazer exemplos concretos de estratégias nacionais no Cone Sul, no intuito de entender como os princípios da cidadania digital foram incorporados nas políticas. Cabe aos governos, secretarias de educação, líderes locais, funcionários, professores e alunos agirem inspirados nos princípios da cidadania digital — ou da cidadania na era digital — para a educação democrática, e trabalhar colaborativamente para desenvolver práticas que dialoguem com necessidades locais específicas.

O contexto atual nos coloca diante de uma necessidade e, ao mesmo tempo, de uma oportunidade histórica de pesquisar experiências potentes de aprendizagem e de formular políticas que tornem realidade as transformações necessárias para alcançar participações qualitativas de todos os estudantes nas diferentes dimensões da vida social — digital e não digital — especialmente daqueles em situação de maior desvantagem. Embora ainda haja um longo caminho a percorrer, múltiplos indícios encorajam a pensar que isso é possível.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Educación en tiempos de pandemia**. Rendición de cuentas, vol. 5. Montevideo, ANEP, 2020.

ALMEIDA, F. O Pato Donald e o nativo digital – ou o manipulado e acrítico digital. **Revista Educação**. São Paulo, 25 out. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/25/inocente-digital-almeida/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALMEIDA, F. A escola republicana e o projeto de nação. **Revista Educação**. São Paulo, 4 abr. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/04/04/escola-republicana-coluna/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M.; SOSTER, T. S. Plataformas, algoritmos e descidadania: o currículo escolar como antídoto. *In: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021 (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada)*. São Paulo: CGI.br, 2022. p. 109-117.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. *In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15.*, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

AVALOS, B. **El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro**. Documento preparado para o Seminário “Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe”, UNESCO; 25 a 29 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/avalos.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BANCO MUNDIAL. Indicadores. 2023. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador?tab=all>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BANKS, J. Failed citizenship and transformative civic education. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 46, n. 7, p. 366-377, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>

BENNET, L.; WELLS, C.; RANK, A. Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. **Citizenship Studies**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 105–120, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>

BEYEA S.; NICHOLL L. H. Writing an integrative review. **AORN Journal**, [S. l.], v. 67, n.4, p. 877–80, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0001-2092\(06\)62653-7](https://doi.org/10.1016/s0001-2092(06)62653-7)

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOYD, D. **It's complicated: the social lives of networked teens**. New Haven; London: Yale University Press, 2014.

BOYLE, M. *et al.* Expressive responses to news stories about extremist groups: A framing experiment. **Journal of Communication**, [S. l], v. 56, n. 2, p. 271–288, 2006. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00019.x>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)**. Versão Final Homologada, 2018a.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**, Brasília, 2018b.

BRASIL. Lei Nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Marco Civil da Internet**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de abril de 2014. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de abril de 2014. Acesso em: 20 jan. 2024.

BROOME, M. Integrative literature reviews for the development of concepts. *In*: RODGERS B.; KNAFL K. (ed.). **Concept development in nursing**. 2. ed. Philadelphia, PA: W.B. Saunders, 1993. p. 231–250.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge, Londres: Polity Press, 2019.

CASALI, A. O que é educação de qualidade? *In*: MANHAS, C. (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. p. 15-40.

CASTELLS, M. **La era de la información: la sociedad red**. Madrid: Alianza Editorial, 1996. v. 1.

CASTELLS, M. **Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age.** Cambridge: Polity, 2012.

CHAUÍ, M. **Democracia e a educação como direito: introdução do livro “A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio”.** São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

CHEN, L. *et al.* Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. **Educational Research Review**, [S. l.], v. 33, n. 2021, Article 100379, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100379>.

CHOI, M. A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. **Theory & Research in Social Education**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 565-607, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>.

CHOI, M.; CRISTOL, D. Digital citizenship with intersectionality lens: Towards participatory democracy driven digital citizenship education. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 60, n. 4, p. 361–370, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1987094>.

CLARO, M. *et al.* **Ciudadanía digital en América Latina: revisión conceptual de iniciativas.** Santiago: CEPAL, 2021. (Serie Políticas Sociales, n. 239).

COBO, C. Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos. **Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2019a. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68214>. Acesso em: 07 jan. 2023.

COBO, C. **Aceitos as condições: usos e abusos das tecnologias digitais.** Madrid: Fundación Santillana, 2019b.

COHEN, C. J.; KAHNE, J. **Participatory politics: New media and youth political action.** Oakland, CA: Youth and Participatory Politics Research Network, 2012.

COHEN, E.; GHOSH, C. **Citizenship.** Cambridge: Polity Press, 2019.

COLLIN, R.; APPLE, M. W. New literacies and new rebellions in the global age. *In*: APPLE M. W. Apple (ed.). **Global crises, social justice, education.** Londres: Routledge, 2010. p. 25-60.

COLLINS, P. H. Intersectionality’s Definitional Dilemmas. **Annual Review of Sociology**, Maryland, v. 41, n. 1, p. 1-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

COLLINS, P. H.; CHEPP, V. Intersectionality. *In*: WAYLEN, G. *et al.* (ed.). **Oxford handbook of gender and politics.** Nova York: Oxford, 2013, p. 31-61.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19.** [S. l.]: CEPAL, 2020. (Informe Especial COVID-19 n. 7).

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Panorama Social da América Latina 2021**. Santiago: CEPAL, 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021** (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada). São Paulo: CGI.br, 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023a.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023b.

CORREIA, C. **Educação para cidadania digital: conceitos, dimensões e reflexões**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CORTESI, S. *et al.* **Youth and digital citizenship+ (plus): Understanding skills for a digital world**. Cambridge: Berkman Klein Center for Internet & Society, 2020. (Research Publication n. 2020-2). DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3557518>

COSTA, D. **A educação para a cidadania digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem**. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, [S. l.], v. 43, n. 6. p. 1241–1299, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>

CRONIN, P.; RYAN, F.; COUGHLAN, M. Undertaking a literature review: A step-by-step approach. **British Journal of Nursing**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 38-43, 2008.

CUBAN, L. **Oversold and underused: computers in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144>.

CURY, C. R. J. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. **Revista de Educação do Cogeime**, [S. l.], v. 21, n. 41, p. 131- 143, 2012.

DENSCOMBE, M. **The good research guide: For small-scale social research projects**. Nova York: Open University Press, McGraw-Hill, 2012.

DEWEY, J. **Democracy and education**: An introduction to the Philosophy of Education. Nova York: Free Press, 1997.

DUSSEL, I. **Aprender y enseñar en la cultura digital**. Documento básico - VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana, 2011.

ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. **Democracy Index 2022**: Frontline democracy and the battle for Ukraine. [S. l.]: Grupo Economist, 2023. Disponível em: https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2022/?utm_source=economist&utm_medium=daily_chart&utm_campaign=democracy-index-2022. Acesso em: 20 jan. 2024.

EMEJULU, A; MCGREGOR, C. Towards a radical digital citizenship in digital education. **Critical Studies in Education**, [S. l.], v. 60, n. 1, p. 131-147, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>.

ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSÁRIO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)**, 1966. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

FIELDING, M.; MOSS, P. **Radical education and the common school**: A democratic alternative. Londres: Routledge, 2011.

FLORIDI, L. A look into the future impact of ICT on our lives. **The Information Society**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 59–64, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01972240601059094>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FLORIDI, L. (ed.). **The onlife manifesto**: Being human in a hyperconnected era. Cham: Springer, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Niños, niñas y adolescentes conectados**: informe Kids Online Uruguay. Montevideu: UNICEF Uruguay, 2018. Disponível em: https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=188. Acesso em: 07 nov. 2023.

GARCÍA CANCLINI, N. R. **Ciudadanos reemplazados por algoritmos**. Wetzlar: Bielefeld University Press, 2020.

GLOBAL KIDS ONLINE. **Global Kids Online**: Comparative report. Florença: United Nations Children’s Fund Office of Research – Innocenti, 2019. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/1059-global-kids-online-comparative-report.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GRUPO DE TRABAJO DE CIUDADANÍA DIGITAL. **Estrategia de ciudadanía digital para una sociedad de la información y el conocimiento**. Montevideo: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/estrategia-ciudadania-digital-para-sociedad-informacion-conocimiento-1>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GRUPO DE TRABAJO DE CIUDADANÍA DIGITAL. **Estrategia Nacional de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento**. Montevideo: [s. n.], 2023. Disponível em: <https://plataformaparticipacionciudadana.gub.uy/processes/revision-estrategia>

HELSPER, E. **The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities**. Londres: SAGE, 2021.

HELSPER, E.; EYNON, R. Digital natives: Where is the evidence? **British educational research journal**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 503-520, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Carta de Conjuntura | 60 | Nota 22 | 3º trimestre de 2023**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/09/230905_cc_60_nota_22.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DEL URUGUAY. **Indicadores de la distribución del ingreso**. 2022. Disponível em: <https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADayEESS/HTML/ECH/Pobreza/2022/Indicadores%20de%20la%20distribucion%20del%20ingreso%202022.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Aristas 2022: informe de resultados de tercero de educación media**. Montevideo: INEE, 2023. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-terceroeducacion-media.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION. **National educational technology standards for students**. 2007. Disponível em: https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

ITO, M. *et al.* **Hanging out, messing around, and geeking out: Living and learning with new media**. Chicago: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2008.

JÄGER, B. Digital Citizenship – A Review of the academic literature. **Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management**, vol. 14, n. 1, 2021, p. 24-42, 2021. <https://doi.org/10.3224/dms.v14i1.09>

JENKINS, H. **Confronting the challenges of participatory culture**: Media education for the 21st century. Cambridge, Londres: MIT Press, 2009. (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation reports on digital media and learning).

JENKINS, H. *et al.* **By any media necessary**: The new youth activism. Nova York: NYU Press, 2016. (Connected Youth and Digital Futures v. 3).

JOHNSON, A. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JONES, L. M.; MITCHELL, J. K. Defining and measuring youth digital citizenship. **New Media & Society**, [S. l.], v. 18, n. 9, p. 2063-2079, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>

KANAREK, J. **Trascender el reactivo**: concentración discursiva, indignación y respuesta en la democracia contemporánea. Montevideo: Penguin Random House, 2021.

KAHNE, J.; HODGIN, E.; EIDMAN-AADAHL, E. Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. **Theory & Research in Social Education**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1-35, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>

KRESS, G. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación**. Granada, Ediciones El Aljibe, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practice and social learning. Buckingham: Buckingham Open University Press, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

LIVINGSTONE, S.; CARR, J.; BYRNE, J. **One in three**: The task for global internet governance in addressing children's rights. Londres: Centre for International Governance Innovation and Chatham House, 2015.

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. **New Media & Society**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 309-329, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>

LIVINGSTONE, S. *et al.* **Children's data and privacy online**: Reviewing the existing evidence. Londres: LSE, 2019.

LIVINGSTONE, S. *et al.* Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. **Journal of Communication**, [S. l.], v. 67, n. 1, p. 82-105, 2017. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>

LIVINGSTONE, S.; THIRD, A. Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. **New Media & Society**, [S. l.], v. 19, n. 5, p. 657-670, 2017.

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS. **Tackling the information crisis: A policy framework for media system resilience: The report of the LSE Commission on Truth, Trust and Technology.** Londres: LSE, 2018. Disponível em: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/T3-Report-Tackling-the-Information-Crisis.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

LUGO, M. T.; TORANZOS, L.; LÓPEZ, N. **Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina.** Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE - UNESCO, 2014.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder.** *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, A.; MELO, G.; MIRANDA, A. VIERA, M. **Profundizando en los efectos de Plan Ceibal.** Instituto de Economía - Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEyA), Universidad de la República (UdelaR), Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) – México, 2013.

MARSHALL, T. **Sociology at the crossroads.** Londres: Heinemann, 1963.

MARSHALL, T.; BOTTOMORE, T. **Citizenship and Social Class.** Londres: Pluto Press, 1992. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctt18mvns1>

MARTINEZ, A. L. *et al.* Contexto educativo: uso escolar e mediação docente *In: TRUCCO, D.; PALMA, A. (ed.) Infância e adolescência na era digital: um relatório comparativo dos estudos Kids Online Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai.* Santiago: CEPAL, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/45910-infancia-adolescencia-era-digital-relatorio-comparativo-estudos-kids-online>. Acesso em: 07 jan. 2024.

MARTINEZ, A. L; PORTILHO, L. Juventud, género y brechas digitales en América Latina y el Caribe: avances y deudas pendientes. *In: UNESCO. Danzar en las brumas: género y juventudes en entornos desiguales en América Latina y el Caribe.* [S. l.]: UNESCO, 2022. p. 129-143. Disponível em: <http://danzarenlasbrumas.org/wp-content/uploads/2022/05/Danzar-en-las-brumas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society.** Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

MORALES, S. Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. *In: CABELLO, R.; LÓPEZ, L. (ed.). Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías.* Buenos Aires: Ediciones Del Gato Gris - Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías, 2017. p. 39-52.

MORDUCHOWICZ, R. **Adolescentes, participación y ciudadanía digital.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.

MOREIRA, C. **Democracia y Desarrollo en Uruguay.** Montevideu: Editorial Trilce, 1997. MOSSBERGER, K.; TOLBERT, C. J.; MCNEAL, R. S. **Digital citizenship: The internet, society, and participation.** Massachusetts: MIT Press, 2007. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001>

NOGUÉS, G. **Pensar con otros**: una guía de sobrevivencia en tiempos de postverdad. Buenos Aires: El gato y la caja, 2019.

NORRIS, P. **Digital divide**: Civic engagement, information poverty and the internet worldwide. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NOULA, I. Digital citizenship; **Citizenship with a twist?** Discussing citizenship at the digital education turn. Londres: LSE, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. [S. l.]: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Clasificación internacional normalizada de la educación**: Cine 2011. Montreal: UIS, 2011. Disponível em: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscned-2011-sp.pdf> . Acesso em: 07 jan, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Qingdao Declaration**: Seize digital opportunities, lead education transformation. [S. l.]: UNESCO, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global**: a abordagem da UNESCO. Brasília: UNESCO, 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4**: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. [S. l.]: UNESCO, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **TIC para o desenvolvimento sustentável**: recomendações de políticas públicas que garantem direitos. Montevideu: UNESCO, 2019. (Série Policy Papers).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Citizenship education in the global digital age**: Thematic paper. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534>. Acesso em: 07 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Students, computers and learning**: Making the connection, PISA. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

OXFAM. **Unfinished democracy**: A portrait of Brazilian inequalities. São Paulo: OXFAM, 2021.

PANGRAZIO, L.; SEFTON-GREEN, J. Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? **Journal of new approaches in Education Research**, Burwood, v. 10, n. 1, p. 15 – 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>

PAPACHARISSI, Z. **After democracy**: Imagining our political future. New Haven: Yale University Press, 2021.

PARISER, E. **The Filter Bubble**: What the Internet is hiding from you. New York: The Penguin Press, 2011.

PEDRÓ, F. **Tecnología y escuela**: lo que funciona y por qué. Ed. Fundación Santillana, 2011.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>

PONTE, C. Cidadania e escola no contexto digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 501-522, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p501-522>

RIBBLE, M.; BAILEY, G. Digital citizenship focus questions for implementation. **Learning & Leading with Technology**, Eugene, v. 32, n. 2, p. 12-15, 2004.

RIBBLE, M.; BAILEY, G. **Digital citizenship in schools**. Washington: ISTE, 2007.

RICHARDSON, J.; MILOVIDOV, E. **Digital citizenship education handbook**: Being online, well-being online, and rights online. Strasbourg: Conselho da Europa, 2019.

RIOFRÍO, J. La cuarta ola de derechos humanos: los derechos digitales. **Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15-45, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33897.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RIVOIR, A.; MORALES, M. **Políticas digitais em educação na América Latina no contexto da pandemia de COVID-19**. Buenos Aires: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/publicaciones/politicas-digitais-em-educacao-na-america-latina-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pensa, 2013.

SADIN, É. **La era del individuo tirano**: el fin de un mundo común. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

SANTANA, L. E.; SERRA, I. **El enfoque de derechos humanos y ciudadanía digital en la ciudad**: conceptos y propuesta. Santiago: CEPAL, 2022. (Documentos de Proyectos).

SCHOU, J.; HJELHOLT, M. Cultural political economy. *In*: SCHOU, J.; HJELHOLT, M. **Digitalization and public sector transformations**. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. p. 21-37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-76291-3_2.

SCOTT, J. **A matter of record**. Cambridge: Polity Press, 1990.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (ed.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-103.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SENNE, F. **As desigualdades digitais importam? Origem, efeitos e geografia das desigualdades na Internet no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, J. *et al.* La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 27, n. 93, Ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>

STRECK, D. (coord.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

THIRD, A.; COLLIN, P. Rethinking (children's and young people's) citizenship through dialogues on digital practice. *In*: MCCOSKER, A.; VIVIENNE, S.; JOHNS, A. (ed.), **Negotiating digital citizenship: Control, contest and culture**. [S. l.]: Rowman & Littlefield Publishers. p. 41-59, 2016. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1413242>. Acesso em: 07 jan. 2024.

TOYAMA, K. Technology as amplifier in international development. *In*: iConference, 2011. Seattle. **Proceedings** [...]. Nova York: Association for Computing Machinery, 2011. p-75-82.

TREVIÑO, E.; MIRANDA, C. Educación y ciudadanía en tiempos de crisis: un campo en busca de horizontes. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 60, n. 2, p. 1-15, 2023. DOI: 10.7764/PEL.60.2.2023.1
Disponível em <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/3055>. Acesso em: 20 dez. 2023.

TRUCCO, D.; PALMA, A. (ed.) **Infância e adolescência na era digital: um relatório comparativo dos estudos Kids Online Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai**. Santiago: CEPAL, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/45910-infancia-adolescencia-era-digital-relatorio-comparativo-estudos-kids-online>. Acesso em: 01 dez. 2023.
UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **2.9 billion people still offline**. Genebra, 2021. Disponível em: <https://www.itu.int/en/mediacentre/Pages/PR-2021-11-29-FactsFigures.aspx>. Acesso em: 07 nov. 2023.

UNITED NATIONS ENTITY FOR GENDER EQUALITY AND THE EMPOWERMENT OF WOMEN; PARTNERSHIP ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. **Intersectionality resource guide and toolkit**. [S. l.]: UNWOMEN, 2022. Disponível em: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-01/Intersectionality-resource-guide-and-toolkit-en.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

URUGUAI. **Lei Geral de Educação**. Lei nº 18.437, de Dezembro de 2018.

VUORIKAKI, R.; PUNIE, Y., CARRETERO GOMEZ, S.; VAN DEN BRANDE, G. **DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens**. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publications Office of the European Union, 2016. EUR 27948. doi:10.2791/11517

VALENTE, J. A. As inovações tecnológicas na BNCC. *In*: UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em movimento 2**: o percurso histórico da BNCC até os novos currículos. São Paulo: Fundação Santillana, 2022. p. 222-232.

VAN DEURSEN, A.; HELSPER, E. J. The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *In*: ROBINSON, L. *et al.* (ed.) **Communication and information technologies annual**. [S. l.]: Emerald Group Publishing Limited, 2015. p. 29-52. (Studies in Media and Communications).

VAN DEURSEN, A.; VAN DIJK, J. The digital divide shifts to differences in usage. **New Media and Society**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 1-20, 2013.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

WESTHEIMER, J.; KAHNE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004.

ZUAZO, N.; ARUGUETE, N. ¿Polarización política o digital? Un ecosistema con todos los climas. *In*: QUEVEDO, L.; RAMÍREZ, I. (coord.). **Polarizados: ¿Por qué preferimos la grieta?** Buenos Aires: Capital intelectual, 2021. p. 135-154.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

5RightsFoundation. Disponível em: <https://5rightsfoundation.com/>

INAF, Ação Educativa e Conhecimento Social Estratégia e Gestão. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>